

INTRODUÇÃO

A promoção da saúde na sociedade moderna é uma preocupação mundial. Os hábitos adotados pelas pessoas no cotidiano são extremamente preocupantes, acrescentados aos avanços tecnológicos, induzindo a uma rotina diária de pouco movimento corporal, aliados também aos inúmeros produtos industrializados. Esses são alguns aspectos que inclinam para uma predisposição ao acometimento de doenças que, em muitos casos, poderiam ser evitadas.

Esses problemas de saúde adquiridos pelos constantes hábitos do cotidiano em algumas pessoas poderiam ser amenizados ao máximo. Pois, os surgimentos de problemas de saúde comprometem a qualidade de vida, acarretando limitações diversas, dados aos incômodos remédios diários e, conseqüentemente, ao comprometimento da renda, atingindo diretamente a forma de como vivem as pessoas. Aos governos, são bilhões de reais gastos com os tratamentos de saúde, além de remédios, equipamentos etc. Essas ações são passíveis de omissão por parte do governo. Porém, outras ações poderiam contribuir para a melhoria da assistência da saúde para a população.

Esse projeto foi desenvolvido a partir da concepção de que, dentre as várias tendências pedagógicas existentes que norteiam a prática pedagógica da Educação Física nas escolas, a promoção da saúde possui uma posição de destaque. Não em detrimento dos outros objetivos dessa disciplina, mas fazendo parte do processo educativo. Outra questão que chamou a atenção é o fato de que, nas escolas onde lecionei e atualmente leciono, fica evidente que os alunos não conheciam ou pouco sabiam sobre os aspectos ligados à promoção da saúde. Esta, por sua vez, somente é adotada através da assimilação de valores¹ que norteiam a educação para saúde, correspondentes a uma importância fundamental para que tais valores sejam incorporados pelas pessoas ainda em idade escolar.

Nesse contexto, a escola, como contribuinte fundamental na formação de cidadãos críticos, deve assumir para si um papel de destaque indiscutível. Essa pesquisa visa analisar quais as concepções e práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da Rede

¹ Nesse caso, esses valores se referem aos hábitos salutarres, ou seja, preservar conscientemente o próprio corpo. Tais como: praticar exercícios, evitar drogas, boa alimentação, ou seja, os costumes positivos ligados à questão da saúde de um cidadão consciente. Desse modo, ele pratica os atos relatados não por modismos ou pressões, mas sim, para manter-se saudável.

Municipal de Aracaju, a respeito da promoção da saúde. Destarte, a presente investigação pode contribuir para a discussão sobre o papel da Educação Física na escola, no que tange a promoção da saúde.

O primeiro capítulo é composto por duas partes distintas, porém complementares. No primeiro, são apresentados temas e suas relações entre si para a necessária fundamentação teórica desta pesquisa: os conceitos e importância de saúde e educação para saúde e a necessidade de ensiná-los no âmbito escolar. Nesta seção, são explicitados a atual realidade da sociedade no que tange a qualidade de vida e a importância de educar as crianças para a saúde. Na segunda, a contextualização histórica da Educação Física na escola. Nesta parte, é apresentada a trajetória histórica da Educação Física desde o final do século XIX quando surgem os primeiros documentos que sugerem a referida disciplina na escola até a atualidade com o surgimento dos movimentos renovadores da Educação Física.

No segundo capítulo, são apresentadas as várias abordagens pedagógicas da Educação Física que começam a surgir a partir da época mais produtiva do ponto de vista acadêmico da disciplina. A descrição das abordagens é crucial para esta pesquisa, pois estas compõem o atual embasamento teórico das práticas de ensino e pesquisa da disciplina Educação Física.

O terceiro capítulo apresenta o percurso feito para atingir os objetivos da pesquisa, que é caracterizar as concepções e as práticas dos professores de Educação Física da rede municipal de Aracaju, a respeito da Educação Física na promoção da saúde. Destarte, sessenta professores da Rede Municipal de Aracaju responderam a um questionário voltado para a problemática em questão, com observações em 240 de suas aulas ministradas.

No quarto capítulo, trata da apresentação dos resultados. Estes resultados obtidos a partir dos 60 questionários respondidos demonstram que: 20 professores (33,3%) afirmam lecionar a Educação Física por meio da saúde renovada. Cinquenta e nove (98,3%) afirmam trabalhar conteúdos ligados à saúde. Todos afirmam que a escola deve assumir um papel relevante na Educação e Educação Física para saúde. Enquanto que 58 (96,6%) professores afirmaram adotar estratégias para educar para saúde.

Com relação às práticas, verificou-se a aplicação de conteúdos, de forma relevante, ligados a promoção da saúde. Constataram-se também as dificuldades estruturais que comprometem ou limitam negativamente a execução das atividades físicas o que torna as aulas de Educação Física em sala de aula um quantitativo predominante. O principal motivo verificado foi os espaços inadequados.

Pôde-se averiguar, através das observações, a coerência entre as concepções e práticas, apesar dos problemas estruturais durante a execução das aulas. As dificuldades em realizar as práticas corporais eram contornadas de acordo com as possibilidades dos professores que, impossibilitados de realizá-las, explanavam o conteúdo em sala, favorecendo o enfoque teórico e comprometendo às atividades físicas, tão importantes em uma aula de Educação Física. Com isso, as aulas teóricas sobrepuseram-se quantitativamente em relação às aulas práticas.

Nas conclusões, são expostas as considerações finais de acordo com os dados obtidos da pesquisa. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que independente da(s) abordagem(s) pedagógica(s) adotadas como fundamento para o trabalho pedagógico, é necessário aprofundar as discussões para a Educação Física continuar a progredir e atingir os objetivos a que se propõe.

Capítulo 1 - Saúde, Educação e Educação Física

1.1 - Saúde e Educação para Saúde

Em consequência de toda a evolução tecnológica, a longevidade da população é maior e, portanto, a população está mais velha, com mudanças no trabalho, no lazer e nas mudanças alimentares (Estelamaris & Jardim, 2006). Normalmente os estudos que visam explicar esse novo perfil de saúde da sociedade buscam tais repostas, em sua maioria, na população de adultos, em detrimento da população infantil. Porém, pela gama de alterações biológicas que ocorrem mais rapidamente na infância e na adolescência do que em qualquer outro momento na vida, pressupõe que essa fase da vida deveria ser importante fonte de estudo na determinação de risco adicional, fundamental no estudo das doenças (Berenson, 1980, *apud* Estelamaris & Jardim, 2006).

Apesar da longevidade da população brasileira ter aumentado, dados preocupantes alertam para as patologias que afetam a sociedade moderna como o estresse, o sedentarismo, que é caracterizada pela inatividade física, a obesidade, a hipertensão arterial, dentre outros. Atualmente, já existem vários estudos que comprovam que alguns desses problemas afetam, em números assustadores, crianças que, pela idade, são muito precoces, como no caso da obesidade. Segundo Sorof & Daniels *apud* Estelamaris & Jardim:

“A obesidade pode ser considerada como o mais importante problema de saúde pública entre crianças e adolescentes. Essa afirmativa baseia-se na magnitude e curva temporal ascendente de sua prevalência; na determinação social e na interação com outras doenças crônicas não-transmissíveis.” (2006, p. 11):

Outras patologias são igualmente preocupantes, como cita Berenson & Srinivasan 1991 & Pan-American Health Organization 1998 *apud* Estelamaris & Jardim:

“O Bogalusa Heart Study evidenciou que não só a etiologia de grande parte de doenças cardiovasculares têm sua raiz na infância, podendo ser identificados precocemente, como também os fatores ambientais, tais como dieta, cigarro e atividade física influenciam significativamente o aparecimento da hipertensão arterial e da obesidade. Como conclusão, salienta que o estilo de vida e hábitos pessoais que influenciam no aparecimento de doenças cardiovasculares são apreendidos e iniciam em fases precoces da vida.” (2006, p. 02):

Justifica-se por todos esses perigos em potencial, que a sociedade deverá alertar a população para a problemática em questão e, portanto, promover programas eficazes de combate aos fatores de riscos precoces tanto em crianças, quanto em adolescentes. Sob esse aspecto, a escola deverá assumir um papel de destaque na preocupação de atingir o público alvo com eficácia.

De fato, o número crescente de crianças hipertensas, obesas, diabéticas do tipo dois, com colesterol alto, dentre outras doenças, é preocupante. Os programas realizados em torno dessa problemática é feito de modo isolado, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola, que poderia minimizar o problema nas respectivas comunidades. Porém, apenas medidas globais, em longo prazo, solucionariam o problema como um todo no país. Diante de tão assustadora realidade, a escola deverá contribuir na conscientização dos alunos e dos seus pais, que são os principais exemplos e os responsáveis pelos seus filhos e, conseqüentemente, devendo lutar para que eles adquiram hábitos saudáveis. A saúde na escola, por ser um tema transversal, pode e deve ser objeto de projetos e programas voltados para a promoção da saúde. Mas o que é saúde?

O conceito de saúde aqui compreendido refere-se ao preâmbulo da constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 1948, considerado o mais aceito entre vários estudiosos. Segundo a OMS, “um estado de amplo bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doenças e enfermidades”. Não muito diferente do que diz a OMS, Nieman (1999, p. 04) afirma que: “Saúde é definida como um estado de completo bem-estar físico, mental, social e espiritual, e não somente a ausência de doenças ou enfermidades”.

Nieman (1999) acrescenta o termo “espiritual” que ele define como: “vivenciando o amor, a alegria, a paz e a plenitude”. Sendo assim, os aspectos ligados à saúde perpassam pela ausência de doenças e incapacidade, energia e vitalidade para a realização de tarefas diárias (Foss & Keteyian, 2000), interagindo efetivamente na manutenção de uma vida positiva e espiritual, como já fora citada. Dessa maneira, Nieman não possui um entendimento reducionista a respeito da saúde, pelo contrário, defende e afirma ser indubitável o conceito dado pela OMS.

Segundo Palma Filho (1998), a saúde abrange questões ligadas às desigualdades sociais, baixos salários, má educação, dieta pobre, condições habitacionais, de higiene e

vestuário. Destarte, defende categoricamente a visão global da saúde, em detrimento de uma visão estreita da mesma. Sob esse prisma, podemos afirmar taxativamente que a maioria dos brasileiros tem algum problema ligado à sua saúde, seja pelo desemprego ou pela falta de moradia, etc. (Nahas, 2001).

O entendimento explícito em Brasil (1998, p. 66) sobre a saúde converge com os conceitos supracitados. Neles, é afirmado que “O nível de saúde das pessoas reflete a maneira como vivem, numa interação dinâmica entre potencialidades individuais e condições de vida”. Ou seja, a saúde está diretamente ligada às condições gerais de como vive uma pessoa.” Ainda segundo Brasil:

“Falar em saúde implica levar em conta, por exemplo, a qualidade do ar que se respira, o consumismo desenfreado e a miséria, a degradação social e a desnutrição, formas de inserção das diferentes parcelas da população no mundo do trabalho, estilos de vida pessoal.” (1998, p. 67):

Nesse contexto, o papel da escola é formar cidadãos críticos, dotados de autonomia suficiente para entender a si mesmo, o mundo no qual está inserido e intervir no mesmo de maneira transformadora, sempre buscando o bem-estar entre os homens e destes com o meio-ambiente. Segundo Brasil, o objetivo da escola é:

“[...] uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.” (1998, p. 21)

O principal sujeito da comunidade escolar é a criança. Portanto, devem-se definir objetivos que permitam a adequação do ensino de acordo com a realidade dos alunos nas escolas, deixando à sua disposição toda uma estrutura material e humana, para que as variáveis negativas como: prédios em condições precárias, falta de carteiras, materiais didáticos e de professores, violência na comunidade etc, possam interferir na aprendizagem. São muitas as variáveis que podem, direta ou indiretamente, interferir na aprendizagem ou até mesmo na permanência das crianças na escola. Logo, cabe a toda comunidade escolar, ou seja, funcionários, alunos e seus pais, os esforços para identificar e buscar meios para resolvê-los.

O Brasil é um país de dimensão continental e, por esse motivo, possui uma pluralidade cultural proporcional. Mas, independente de onde esteja localizada a escola, existem conteúdos curriculares que são universais e compõem a matriz curricular como, por exemplo, a saúde na escola que não é considerada diretamente como conteúdo curricular, mas sim tema transversal e está presente no ensino, de forma fragmentada e superficial, em várias disciplinas curriculares. Mesmo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nem os professores em seu dia-a-dia estão cumprindo de maneira eficaz o seu papel, o que pode atribuir ao processo de formação docente, nem a escola se vê na obrigação de trabalhar a questão da saúde em seu ambiente, assumindo apenas a reprodução do paradigma assistencialista (Estelamaris & Jardim, 2006).

Dessa forma, é muito importante a aplicação de formação continuada junto aos professores que não estejam ligados tecnicamente à saúde, para que projetos interdisciplinares possam ter mais sucesso e, conseqüentemente, sejam mais desenvolvidos na escola. Pois é comum professores recorrerem a outros profissionais, justamente por não dominarem tal conteúdo. Nesses aspectos ligados aos profissionais que compõem a escola, Darido & Rangel ressalta que:

“O papel da escola na sua relação com a saúde reside na responsabilidade dos profissionais que conduzem os programas em constituírem o maior número de relações que viabilizem a ampliação do entendimento dos seus alunos acerca desse fenômeno, bem como diversificar as vivências corporais, e, ao mesmo tempo, estabelecer um tratamento que relacione as mesmas aos conteúdos conceituais e às reflexões em torno dos valores éticos e morais envolvidos.” (2005, p. 44)

Para tal, a comunidade escolar deve ter ciência de que todos precisam de saúde, no entendimento de que as atitudes tomadas durante toda a vida escolar possibilitarão a adoção de hábitos saudáveis. A escola, por ter uma participação relevante na formação das pessoas, deve abordar tal assunto não superficialmente, mas com muita profundidade, para que as crianças saiam com o mínimo de dúvidas possíveis sobre o significado do termo saúde, juntamente com o que ela representa para a sociedade em geral, com a apreensão de hábitos condizentes com a teoria. Sendo assim, a escola deverá ressaltar incisivamente para que os alunos aprendam sobre a saúde e seus benefícios. Mas também faça o principal em prol dos alunos, o que realmente vale: aplicá-la em seu dia-a-dia.

1.2 - Contextualização histórica da Educação Física na escola

A introdução da Educação Física oficialmente nas escolas brasileiras remonta ao século XIX, quando surgiram os primeiros documentos defendendo a sua inclusão no sistema de ensino regular (Gonçalves et al, 1996).

O primeiro documento foi a Carta Régia de 04/12/1810, que introduzia a Ginástica Alemã na Academia Real Militar com o objetivo principal de desenvolver homens fortes, com idoneidade moral e intelectual para o desenvolvimento do país (Gonçalves et al, 1996).

Logo em seguida, houve outro documento que foi determinante para a inclusão da Educação Física na escola no Brasil, em 1851, devido à Reforma Couto Ferraz. O terceiro documento foi lançado na “Reforma do Ensino Primário”, através do projeto 224/1882 que incluía um parecer de autoria de Rui Barbosa, que defendia a importância da ginástica nos currículos escolares, defendendo a sua obrigatoriedade para ambos os sexos. Porém, seu parecer apenas fora aplicado em parte do Rio de Janeiro e nas escolas militares (Gonçalves et al, 1996). Através da Constituição Federal de 1937, durante o Estado Novo da “Era Vargas”, são incluídos na elaboração da mesma, textos referentes sobre a Educação Física no currículo como prática educativa obrigatória (Mustafá, 2006). Enxergando na EF um poderoso aliado ideológico na consolidação do Estado e aprimoramento da raça, a Constituição Federal de 1937 (Brasil, Carta Outorgada, 10 de Novembro de 1937) destacou dois artigos regulamentando a referente disciplina, com a seguinte redação:

“Art. 131 – A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhadores manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola, de qualquer desses graus, ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.”

“Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas após associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho manual nos campos e oficinas, assim, promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la para o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação.”

Durante todo século XX, a Educação Física Escolar sofreu, aqui no Brasil, influência de várias correntes de pensamento filosófico, tendências políticas, científicas e pedagógicas (Gonçalves et al, 1996; Darido & Rangel, 2005). Segundo Darido & Rangel (2005), apesar dessa gama de influências, a prática pedagógica da Educação Física não teve relevantes transformações, seguindo uma linha alicerçada no modelo esportivista ou recreacionista, que surgiram na segunda metade do século passado.

Na primeira metade do século, a partir dos anos 20, a Educação Física foi incluída como componente curricular em diversas escolas de vários Estados da federação, durante suas reformas educacionais, sob a denominação de ginástica no ensino primário e secundário (Gallardo et al, 2000; Brasil, 2000; Betti, 1991).

Já nos anos 30, a Educação Física sofre forte influência filosófica positivista, tendo, como principal tendência, o higienismo de cunho médico, que tinha como preocupação hábitos de higiene e saúde, ao valorizar o desenvolvimento físico e moral, a partir do exercício (Darido, 2003; Gallardo et al, 2000; Brasil, 2000). Segundo Gallardo et al (2000), o Brasil, ao sair da condição de colônia, precisava assegurar a ordem social e o progresso. A ginástica, então, foi considerada importante para os fins pretendidos.

Dessa forma, dá-se a influência advinda do século XVIII, onde a Medicina, considerada a técnica geral à raça e virtudes de saúde, ditava as condições morais aos europeus. Gallardo et al (2000) coloca que os médicos higienistas acabavam por exercer um controle social através da família, com um enfoque disciplinador, normativo e moral, por acreditarem que, através da ginástica, era possível recuperar e formar cidadãos com saúde física e mental, regenerar a raça, as virtudes, tomando como norte a raça branca.

Segundo Castellani Filho (1998), a história da Educação Física no Brasil, em vários momentos, esteve diretamente ligada ao militarismo. A fundação de algumas instituições como a Academia Real Militar (1810), a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo (1910), que foi a primeira escola formadora de instrutores de Educação Física do país, e o Centro Militar de Educação Física (1922), passaram a contratar militares para trabalharem como instrutores de ginástica nas escolas, onde eles continuaram a perpetuar o higienismo e os princípios positivistas (Gallardo et al, 2000).

A concepção militarista fora de fundamental importância, na época, para a sistematização da prática da ginástica nas escolas, através dos métodos ginásticos: alemães, sendo elaborada também, por Spiess; sueco, por P.H. Ling; e francês, por Amoros. Com o principal objetivo de formar combatentes, participando na seleção de indivíduos completos na aptidão física e excluindo àqueles considerados os mais fracos fisicamente, aspectos esses que contribuem ainda, dessa forma, para a nascente indústria que surgira na Europa (Darido, 2003; Darido & Rangel, 2005). Sobre a concepção militarista, Gallardo et al afirma que:

“Temos assim, uma Educação Física militarista, onde se destaca o adestramento físico como maneira de preparar o aluno ao cumprimento dos seus deveres para a defesa da nação em função dos perigos internos que se vislumbravam devido à ordem político-econômica em desestruturação, com o surgimento de um pensamento nacional, e do perigo externo, onde se configurava um conflito mundial (a Primeira Grande Guerra).” (2000, p. 17)

Seja na concepção higienista ou militarista, a Educação Física era tida como disciplina essencialmente prática, sendo desnecessária uma fundamentação teórica de suporte. Isso explica porque não havia distinção entre a Educação Física e a instrução física militar. Após a 2ª Guerra Mundial, na segunda metade do século XX, surge o pensamento pedagógico estadunidense chamado de Escola Nova, em oposição à escola tradicional. Nesse caso, a Educação Física tinha o objetivo de promover, através da educação do movimento, a educação integral. Desse modo, a Escola Nova para a E. F. representa, senão na prática, mas no campo das idéias (pelo menos), um marco no que se refere essa disciplina como um meio de educar e formar o cidadão de maneira integral, transcendendo o fator biológico para valorizar o sócio-cultural (Darido, 2003).

Esse modelo fazia oposição ao higienismo e militarismo, no entanto, na prática, permaneceram inalterados. Teve seu auge no início dos anos 60, ao ser reprimido por questões políticas ligadas à imposição da ditadura militar. A educação passa a ser um meio ideológico para manutenção da ditadura, contrapondo-se à educação crítica que era contrária às idéias da educação tradicional. Esse seria, justamente, um dos principais objetivos da Escola nova.

Na década de 70, a Educação Física sofreu uma forte influência dos objetivos políticos da ditadura militar, que massificou a postura esportivista da Educação Física,

aproveitando-se do terceiro título mundial da seleção brasileira de futebol. A partir desse ponto, o esporte passou a ser chave de um investimento pesado por parte do governo, como propaganda política do regime, visando divulgar a imagem de *Brasil - Potência*, eliminando críticas internas e transparecendo um clima de prosperidade e desenvolvimento (Gonçalves et al, 1996).

Esse modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, reflete, no professor da disciplina, uma figura autoritária que busca exaurir, ao máximo, a melhor performance dos seus alunos, através da racionalidade, eficiência, perfeição na execução dos movimentos adquiridos e automatizados, para que tal performance esportiva fosse adquirida.

A Educação Física passa a ser uma fábrica de talentos, excluindo os menos aptos em habilidades, trabalhando apenas com os mais propensos a algum tipo de modalidade esportiva. Essa concepção é muito criticada pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 1980. Apesar disso, é vista como um fator negativo. A esportivização permanece ainda muito viva na prática pedagógica de muitos professores, ou seja, prioriza o atendimento dos mais hábeis, em detrimento dos menos hábeis (Darido & Rangel, 2005).

Mesmo sem o apoio de professores, estudiosos e acadêmicos referentes ao ensino da Educação Física surge em consequência das fortes críticas ao esporte de rendimento na escola, o modelo recreacionista, que reduz o professor a um mero organizador das atividades, sendo que estas, por muitas vezes, são escolhidas pelos próprios alunos, sem nenhuma intervenção pedagógica, limitando-se apenas a dar a bola e marcar o tempo, praticamente sem intervir de forma ativa, buscando sempre manter a ordem para que as atividades fluam sem conflitos, brigas e outras coisas, que são normais no meio infantil (Darido & Rangel, 2005).

Segundo Darido & Rangel (2005), essa prática de “dar a bola” é muito condenável, à medida que suprime a importância pedagógica do professor, ressaltando que, infelizmente, é muito comum entre os docentes, nas escolas. Cita, ainda, os dois maiores motivos dessa prática pedagógica ter se enraizado nas atividades escolares. A primeira delas foi a longa discussão no meio acadêmico do que não se deveria fazer nas aulas de Educação Física. Como não surgiram propostas reais para a implementação, ficou aberto, ao livre arbítrio

individual de cada um. A segunda, diz respeito aos aspectos estruturais, como políticas públicas que revissem os baixos salários, as faltas de condições de trabalho e, dentre eles, verificassem também a falta de espaços e materiais adequados. Somando-se a tudo isso, as ações de formação continuada.

Segundo Darido & Rangel (2005), o período da redemocratização política do país foi crucial na guinada definitiva da Educação Física em busca da sua identidade pedagógica. Com a “Abertura”, alguns aspectos desse período influenciaram diretamente a Educação Física como: os movimentos em defesa da abertura, com assídua participação de acadêmicos e professores de Educação Física; a liberdade de pesquisar em todas as áreas do conhecimento científico e filosófico; e os encontros e debates entre profissionais e acadêmicos de concepções diferentes, mas todos, em prol da Educação Física, colaboraram para um rompimento com a exagerada valorização do desempenho como o único objetivo na escola.

Porém, deixa-se claro que ainda existem profissionais que atualmente mantêm sua prática pedagógica calcada na vertente tecnicista, esportivista e biologista. Apesar do surgimento, desde o final da década de setenta, de várias concepções diferentes acerca da EF, tendo todas em comum, a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional (Darido & Rangel, 2005).

Ao fazer essa colocação pertinente da realidade da prática de muitos professores, isso deve ser visto como algo importante. Pois são justamente tais atitudes que atrasam a chegada, de fato, da Educação Física em várias escolas, contribuindo para que essas permaneçam com a mesma visão de trinta anos atrás, por parte de professores, dos pais responsáveis pelos alunos e, conseqüentemente, dos próprios alunos que, ao final de cada ano letivo, não têm a capacidade de entender qual foi a real contribuição da disciplina na formação dos alunos.

Como conseqüência da crise pedagógica da Educação Física e dos vários debates sobre novas concepções, surgem as abordagens: psicomotricidade, cultural, desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora, sistêmica, crítico-emancipatória, saúde renovada, parâmetros curriculares nacionais, dentre outras. Os estudos e produções científicas na Educação Física foram riquíssimos, apesar de, na prática, haver resistência pelo modelo tradicional.

É nesse contexto que a Educação Física, de maneira progressiva, começou a mudar a sua própria história de forma positiva. Em decorrência do aumento significativo do número de professores pós-graduados que, na seqüência, concluíram o mestrado e atualmente essa área do conhecimento possui muitos doutores e pós-doutores em todo o país. Como exemplo a Universidade Federal de Sergipe, onde quase todos os professores ou são doutores ou doutorandos. Os mestres compõem uma insignificante parcela, no que tange à questão numérica. É óbvio que essa nova realidade teve como consequência uma “explosão” no número de produções acadêmicas na área que culminaram em novas discussões sobre o papel da Educação Física no desenvolvimento do ser humano.

Essa “revolução” dentro da Educação Física não poderia ter outro resultado. Em 1996, com a sanção da lei 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Física ganha status de componente curricular, como cita o artigo 26 inciso 3º: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.”

No entanto, esse foi apenas o primeiro passo. Pois havia dois pontos que geravam descontentamento com a lei, que era a ausência do termo “obrigatória” e a sua dispensa, na prática, nos cursos noturnos. No primeiro caso, se a Educação Física é uma disciplina, é um componente curricular, por que não torná-la obrigatória? Em relação ao segundo ponto: se a Educação Física há muito deixou de ser meras atividades de adestramento do corpo, podendo contribuir com vários conteúdos ligados diretamente à cidadania, por que excluir os alunos do curso noturno?

Numa nova tentativa de responder aos anseios da categoria, em 2001 foi aprovada a seguinte mudança na redação dada pela lei 10.328: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.”

Sendo assim, a Educação Física pela primeira vez na história do Brasil, tornou-se componente curricular obrigatório. Entretanto, permanecia facultativa nos cursos noturnos.

Estes passaram a ter o direito de assistir às aulas de Educação Física, logo após a publicação da lei 10.793 de 2003.

Os alunos dos cursos noturnos teriam o direito de assistir às aulas de Educação Física, se não tivesse sido tão mal redigida essa última redação. Na prática, além dos alunos dos cursos noturnos estarem amparados legalmente para não participarem das aulas de Educação Física, estenderam-se as dispensas aos alunos dos cursos diurnos que estiverem dentro dos padrões amparados aos casos citados pela lei. Outra parte do texto dúbia é “[...] sendo sua prática facultativa [...]”. Sua prática pode referir-se às aulas de atividades corporais, ligados a exercícios etc. Ou pode significar sua total dispensa, ou seja, além de manter dispensas de uma época totalmente diferente do momento pedagógico que vive a Educação Física, dá margem a duas interpretações diferentes de que maneira poderão aplicá-las.

Os estudiosos da Educação Física estão se mobilizando para que haja um melhor entendimento do conceito da Educação Física. Segundo Soares et al (1992, p.50): “É uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, ginástica, dança, formas estas que configuram uma área do conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.”

Essa concepção não deixa margem para que haja equívocos que possam atrapalhar a consolidação da Educação Física como disciplina curricular obrigatória de fato, em todos os níveis da educação básica, contemplando a todos os alunos que dela façam parte.

A Educação física é a única disciplina que tem relação direta em promover o pleno desenvolvimento corporal dos alunos, buscando sempre estimular uma gama de movimentos que contribuem para a própria corporeidade do aluno, beneficiando-os para a formação integral dos mesmos. Para que haja um pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, a criança não deve ser separada em corpo e mente. Pois, aos olhos da Educação Física, seria impossível educar a mesma. Toda a criança, ao brincar, por exemplo, encontra várias situações de conflitos que fazem parte do jogo, desafiando, ao mesmo tempo, o seu corpo e o raciocínio. Do mesmo modo que um atleta profissional pode render muito abaixo do esperado, por problemas em casa. Partindo desse princípio, o perfeito estado de saúde do corpo e, conseqüentemente, da mente, é fundamental, em qualquer criança, para que ela cresça

normalmente, desenvolvendo-se de acordo com a limitação das suas habilidades, à medida que adquira hábitos saudáveis para que possa levá-la para a fase adulta. Assim, ela poderá contribuir para uma sociedade saudável, mais produtiva e com melhor qualidade de vida.

A Educação Física pode assumir um papel de destaque, dentre as demais disciplinas, porque a graduação universitária proporciona subsídios importantíssimos na formação técnica dos educadores físicos. Para que esses sejam capazes de explorar, da melhor maneira possível, as possibilidades corporais dos educandos que estão em pleno desenvolvimento dos domínios cognitivos, afetivos e motor. Essa estreita relação entre a Educação Física e a saúde dos alunos é justamente porque esses professores, além de dominarem a fisiologia do exercício, devem também ensinar diretamente, ao longo das suas aulas, os princípios norteadores da saúde, de tal forma que os jovens, ao saírem da escola, incorporem em sua vida três atitudes que podem e muito fazer a diferença. A primeira é possuir uma efetiva consciência do que seja saúde para poder compreendê-la em sua plenitude. A segunda, e a mais importante, é assumir práticas saudáveis, seja em relação aos exercícios físicos ou em relação à alimentação ou a outros hábitos salutarres que preservem, por exemplo, a mente livre de estresse, depressão etc. A terceira é assumir um papel multiplicador na sociedade para as pessoas do seu convívio que não tiveram acesso às informações, mas pode, a partir das palavras e do exemplo de quem aprendeu, tornar-se também mais uma pessoa ativa e um agente multiplicador e crítico do seu papel social. Portanto, a Educação Física escolar possui várias tendências pedagógicas que podem e devem ser aplicadas de acordo com a convicção teórico-filosófica de cada educador.

Dentre elas, existe a denominada saúde renovada. Essa abordagem tem como princípio, o paradigma da aptidão física relacionada à saúde e tem, como principais objetivos: informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios (Darido & Rangel, 2005). Com essa concepção renovada, a abordagem visa o fomento da autonomia e a participação de todos os envolvidos no processo, assumindo um caráter não excludente (Brasil, 1999) e equiparando-se à participação de aptos e não aptos. Segundo Brasil *apud* Darido & Rangel, essa abordagem sugere também algumas competências, além da aptidão física:

“[...] refletir sobre informações específicas da cultura corporal, discernindo e reinterpretando-as em bases científicas, assumindo uma postura autônoma para a otimização da saúde; compreender as diferentes manifestações da

Cultura Corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão; demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como a capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos elaborados sobre a Cultura Corporal, notadamente com uma preocupação acerca da manutenção e da promoção da saúde.” (2005, p. 16)

1.3 – Objetivos

1.3.1 - Objetivo geral

- Caracterizar as concepções e as práticas dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Aracaju a respeito da Educação Física na promoção da saúde

1.3.2 - Objetivos específicos

- Conhecer quais as concepções dos professores de Educação Física da rede municipal de Aracaju a respeito do papel da Educação Física na promoção da Saúde;
- Caracterizar a prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede municipal de Aracaju na promoção da saúde dos seus alunos.

Capítulo 2 - Abordagens Pedagógicas da Educação Física

Segundo Darido (2003), as várias abordagens da Educação Física surgiram como uma forma de refutar, negar e criticar o modelo vigente de rendimento esportivo em que se encontrava a prática hegemônica da Educação Física. Isoladas, são abordagens com limitações, uma vez que prescindem de elementos teóricos que estão vinculados ao contexto educacional em que se fazem inseridas.

2.1 - Abordagem Desenvolvimentista

O modelo desenvolvimentista é explicitado no Brasil, principalmente nos trabalhos de Tani (1987), Tani et al. (1988) e Manoel (1994). Segundo Tani et al (1988), a referida abordagem tem como escopo crianças de quatro a quatorze anos, visando, por meio dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, uma fundamentação para a Educação Física escolar, como tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, conseqüentemente, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física escolar.

Um conceito muito importante nessa abordagem é o das habilidades motoras. Pois, considerando o movimento como principal meio e fim da Educação Física, deve-se privilegiar a aprendizagem do movimento através de tais habilidades, sempre partindo das mais simples até as mais complexas, que são fundamentais para que os seres humanos possam se adaptar aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores (Darido, 2003). Com muita clareza, Darido assim descreve essa abordagem:

“Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.” (2003, p.05)

No que tange à avaliação, o professor deverá identificar em que fase a criança está, verificar os seus erros através de observações sistemáticas das fases de aquisição de cada uma das habilidades motoras, entendidos como processo fundamental nessa abordagem. A partir daí, oferecer informações necessárias para que tais erros de desempenho sejam sanados, com relevância para a preocupação com o processo de aquisição de valores, evitando resultados imediatos e equiparando o nível de desenvolvimento motor à idade em que o comportamento deverá aparecer (Darido, 2003).

Darido levanta duas principais limitações dessa abordagem, fazendo um paralelo com a abordagem sócio-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano de Vygotsky. A primeira refere-se à questão sócio-cultural:

“Uma das limitações desta abordagem refere-se à pouca, ou a uma limitada discussão, sobre a influência do contexto sócio-cultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras. A questão que se coloca é a seguinte: será que todas as habilidades apresentam o mesmo nível de complexidade? Ou será que chutar, principalmente em função da história cultural do nosso país, não é mais simples para os meninos do que a habilidade de rebater?[...]” (2003, p. 05)

A segunda limitação diz respeito ao fato de não haver menção à zona de desenvolvimento proximal (conceito de Vygotsky), que é a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, fazendo acreditar que somente após a aquisição do comportamento os conteúdos relacionados às fases são oferecidos. Considerando a zona de desenvolvimento proximal e a importância do outro sobre os níveis de aprendizagem, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Caberia, assim, à escola dirigir-se às etapas não alcançadas do ensino (Darido, 2003).

2.2 - Abordagem Construtivista-Interacionista

Essa abordagem está circunscrita em uma perspectiva construtivista. A intenção é a construção de conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa ação de um sobre o outro. Nas palavras de Monte & Freitas (2008), a aquisição de conhecimentos passa a ser um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto em seu processo de nascimento, nem sendo adquirido de forma passiva. A palavra de ordem é o

conhecimento que implica em esquemas de assimilação e acomodação, num processo de constante reorganização.

Percebe-se, a partir daí, a grande importância de respeitar o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas e nas propostas de tarefas cada vez mais desafiadoras, com vistas à construção do conhecimento. Essa proposta, segundo Freire (1992), tem o mérito de propor alternativas aos métodos considerados diretivos, arraigados na prática de Educação Física. Nesse contexto, o jogo é privilegiado como um instrumento pedagógico original para se ensinar, ou seja, o indivíduo, ao mesmo tempo em que brinca, aprende de maneira prazerosa. Assim, surge a necessidade de que todas as situações de ensino sejam interessantes para o indivíduo. O corpo e a mente devem estar entendidos como componentes que interagem com o organismo.

João Batista Freire, pioneiro dessa abordagem, traduz os seus escritos embasados na teoria de Jean Piaget, onde a demonstração da importância da Educação Física, no contexto escolar, faz-se presente em questões que vão desde a discussão de quem deveria ser o responsável em ministrar aulas – professor generalista ou especialista – até a importância da Educação Física em cada nível escolar. A aprendizagem acontece por etapas ligadas ao desenvolvimento mental de cada estudante, centrada também no desenvolvimento individual do sujeito, onde cada estudante deve construir seu próprio conhecimento, sem levar em conta o contexto histórico e social (Freire, 1992).

Afirma André (2007) que Freire faz uso do construtivismo de Piaget e, em outros momentos, do sócio-interacionismo de Vygotsky. Diante do exemplo de práticas docentes para que as teorias sejam utilizadas, enfatiza-se a necessidade de aproximação da teoria com a prática.

“Ao discutir sobre a importância da Educação Física na escola, Freire nota que, apesar de haver um grande incentivo por parte de muitos profissionais da educação em defender a integração dessa disciplina na grade curricular, poucas são as argumentações embasadas em tal ação. Dentro da perspectiva contrutivista-interacionista, a Educação Física assume a condição de importante meio para integrar o mundo real ao mundo simbólico, ou seja, a formação dos símbolos se dá prioritariamente pelo contato físico da criança com o mundo, de modo que a compreensão da relação real com seu respectivo símbolo deve ser dada a partir do movimento (André, 2007, p. 21).”

Mostra-se, assim, que João Batista Freire disseminou a idéia construtivista da Educação Física, alargando-a no interior da escola para o seu discurso, estando presente nos diferentes segmentos do contexto escolar. Essa opção metodológica de Freire é uma oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, em especial, ao mecanicismo. Impõe-se o respeito às experiências vividas pelos alunos e suas diferenças individuais (André, 2007).

“A criança compreende aquilo que é vivenciado e concretiza-se na sua ação. Quando, num contexto do jogo, o professor oferece materiais variados que podem inclusive ser confeccionado junto com as crianças está permitindo que elas possam vivenciar e tomar consciência da realidade transformando o real em função de suas necessidades” (Freire, 1992, p. 10).

André (2007) aponta que a proposta central de Freire é colocar o jogo como processo central da aprendizagem, assumindo o papel de objetivo, conteúdo e estratégia, onde o jogo não deixa de ser um fim em si mesmo, ao trazer elementos da cultura que devam ser valorizados.

Desse modo, o professor deverá estimular o aluno para que esse construa seu conhecimento de forma autônoma, a partir de suas descobertas individuais. A relação professor-aluno é pouco explorada, pois o aluno constrói seu conhecimento partindo de suas próprias percepções oriundas das interações com o objeto.

Argumenta Freire (1992) que o jogo proporciona duas grandes vantagens: pelo fato de ser um elemento da cultura infantil e pela capacidade de desencadear questionamentos das mais diversas naturezas à criança, de forma conectada. Com isso, a fragmentação dos saberes, uma das principais dificuldades vivenciadas no contexto escolar, seria eliminada ou pelo menos reduzida.

2.3 - Abordagem Crítico-Superadora

Essa abordagem teve sua criação embasada nos primeiros movimentos renovadores da Educação Física escolar, que buscava modificar a perspectiva biológica para a humana. As idéias dessa abordagem foram desencadeadas na publicação, em 1992, do livro de “Metodologia do Ensino da Educação Física”, escrito por Soares, Bracht, Taffarel, Castellani

Filho, Escobar e Varjal.

Apontam Azevedo & Shigunov (2000) que essa abordagem pode ser considerada uma reflexão pedagógica que desempenha um papel político-pedagógico, uma vez que encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens. Nessa perspectiva, a Educação Física passa a ser entendida como uma disciplina que trata não somente do jogo, mas da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança. Tudo isso como sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento. Logo, o ensinar passa a ser compreendido em profundidade, não significando apenas a transferência ou repetição de conhecimentos, mas a criação das possibilidades de sua produção crítica sobre a assimilação desses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico

Para Soares et al (2006, p. 50), a perspectiva da abordagem Crítico-Superadora na Educação Física aponta para: “[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividade expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.”

A proposta crítico-superadora foi apresentada no início da década de 90, na busca de modificar o *status quo* reinante na educação, oferecendo a perspectiva crítica da realidade dentro da Educação Física na formação de estudantes. Essa abordagem objetivou retomar conceitos como projeto político-pedagógico, currículo e ciclos de escolarização, até, finalmente, inserir uma perspectiva de reflexão sobre a cultura corporal (André, 2007).

O discurso desta abordagem baseia-se no princípio da justiça social, onde os autores procuraram demonstrar que, em uma sociedade capitalista, existem dois movimentos antagônicos: de um lado o trabalhador, que vende a sua mão de obra; por outro, o dono dos meios de produção, que busca a mais valia e conservar seus privilégios. Diante desses conflitos, houve a necessidade da educação posicionar-se, dando pistas de como o projeto político-pedagógico deve diagnosticar a realidade (André, 2007).

De fato, essa abordagem está fundamentada no materialismo dialético de Marx, partindo de uma análise crítica das relações de dominação e poder constituídas na sociedade capitalista. É, a partir dessa análise, que sistematiza, organiza, defende princípios e diretrizes para uma atuação pedagógica consciente, com a tarefa de emancipação da classe trabalhadora, negando a dominação e a submissão do homem pelo homem, como propõe a tendência popular de Educação Física (Soares et al, 2006).

Darido (2003) também aponta que essa proposta levanta questões de poder, de justiça social, diante da possibilidade de contextualizar os conhecimentos da cultura corporal como forma de contestação dos valores da sociedade capitalista. Daolio (2004), por exemplo, diz que ela se constitui numa clara oposição à visão tradicional da Educação Física que apresenta, como objeto de estudo, o desenvolvimento da aptidão física do ser humano.

Nesse contexto, os conteúdos trabalhados na Educação Física passam pela análise da sua origem, dos determinantes para a necessidade de seu ensino e a realidade material da escola, acreditando que a finalidade da práxis é, portanto, não apenas compreender e pensar sobre o mundo, a realidade, mas também, transformá-lo. Diante dessa perspectiva, verifica-se que essa abordagem tem se mostrado ser uma proposta de ensino de Educação Física que mais tem se aproximado da finalidade em questão (Soares et al, 2006).

As críticas mais veementes dessa abordagem é que ela não possui propostas práticas, pois mostra a Educação Física para níveis abstratos, deixando a atividade motora em terceiro plano. Logo, não interpreta o ser humano em sua individualidade e subjetividade, mas sim, no antagonismo de classes, ou seja, classe dominante x classe trabalhadora.

2.4 - Abordagem Crítico-Emancipatória

Essa abordagem foi elaborada pelo professor Eleonor Kunz, diante de fortes influências das análises fenomenológicas sobre o movimento humano. A proposta parte da concepção de movimento, que ele denomina dialógica, onde o movimentar-se passa a ser visto como uma forma de comunicação com o mundo.

Segundo Henklein & Silva (2007), a abordagem de Kunz difere da crítico-superadora, uma vez que suas análises pautam principalmente num referencial materialista histórico dialético em que visa um ensino baseado nos interesses da denominada classe trabalhadora. Kunz (1998) diz que a metodologia de ensino, para a crítico-emancipatória, objetiva a formação de sujeitos críticos e autônomos para a transformação, ou não, da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexiva e fundamentada no desenvolvimento de três competências: objetiva, que visa desenvolver a autonomia dos alunos através da técnica; social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; e a comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, podendo ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal.

Esses pressupostos demonstram a melhor forma de compreender a institucionalização e legitimação do esporte no contexto social, fornecendo aos alunos um melhor entendimento acerca da prática corporal, alcançando, assim, uma maior percepção da realidade. Argumenta Kunz (1998) que esses três planos apresentados demonstram que os discentes tomam consciência de que o esporte é uma invenção social e não um fenômeno natural, pois, sendo uma instituição socialmente construída na moderna sociedade industrial, acaba reproduzindo as ideologias e a imagem do homem e do mundo propostos por esse modelo social.

Acredita Kunz (2001) que as proposições metodológicas presentes no processo de ensino possibilitam aos alunos recorrerem a soluções individuais e/ou coletivas, permitindo-os agir de forma independente e, portanto, adquiram um saber mais consistente para sua emancipação.

Essa abordagem tem em vista a formação do sujeito crítico-emancipado, instrumentalizado, para além da sua capacidade técnica. Ao aluno não é solicitado que apenas reproduza movimentos, mas compreendam os fenômenos e contextos que permeiam a sociedade e, por meio de um agir comunicativo, questionar as manifestações corporais presentes em seu contexto sócio-cultural. Essa concepção está ancorada na Escola de Frankfurt, que busca refletir a possibilidade de ensinar esportes por meio de transformação

didático-pedagógica, de forma que a Educação Física contribuísse para a reflexão crítica e emancipatória do sujeito (Darido, 2004).

Quanto à emancipação, afirmam Freitag & Rouanet (1980), por meio da crítica, passa a ser compreendida como uma auto-reflexão, como um processo contínuo de libertação do aluno das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e, até mesmo, o seu agir no contexto sociocultural e esportivo.

Já a criticidade pode ser entendida como a capacidade de questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo uma constante auto-avaliação do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual e situacional. Nessa abordagem, percebe-se o grande avanço na relação professor-aluno, uma vez que prioriza o diálogo, dando ao aluno maior abertura no transcorrer das aulas, o que proporciona maior participação no processo pedagógico.

“Porém, questiona-se se esta concepção proporciona aos alunos conscientização no sentido de reflexão das práticas corporais a que são submetidos, ou ainda, se a metodologia em questão, é capaz de fazê-los perceber os componentes sociais que influenciam o esporte. E é justamente devido a esta dificuldade de percepção social por parte dos alunos que se acredita que se possa fazer menção à teoria comunicativa (Henklein & Silva, 2007, p. 127).”

Kunz (1998) salienta sobre a necessidade do ensino da Educação Física assumir caráter teórico-prático, visando o trabalho, a interação e linguagem. Os professores devem ser considerados agentes comunicativos, possibilitando aos alunos a problematização de suas idéias.

2.5 - Abordagem Sistêmica

Essa abordagem é divulgada e defendida por Betti (1991) em sua obra “Educação Física e Sociedade” e relata que a Educação Física, dentro das suas características, encontra-se no último nível das decisões, onde a sua liberdade de ação e decisão ficaram diminuída.

Dessa forma, reside no entendimento de que um sistema considerado aberto influencia a sociedade, transportando os alunos à experiência da cultura de movimentos, na

proposta da Educação Física voltada para a valorização de uma maior diversidade de vivências esportivas, atividades rítmicas e de expressão. O binômio corpo/movimento é considerado o meio e fim da Educação Física escolar, sendo o alcance desse fim através da finalidade da Educação Física (Azevedo & Shigunov, 2000).

Mais importante nessa abordagem é introduzir o aluno de Ensino Fundamental e Médio na cultura da física, para que ele (aluno) possa usufruir, produzir, partilhar e transformar as formas culturais da atividade física. O aluno precisa ser encaminhado na descoberta do prazer de praticar a Educação Física. E, não somente isso, deverá favorecer também a vivência de atitudes positivas em relação à atividade, através de comportamentos adquiridos pelo conhecimento, compreensão e análise cognitivas relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, conduzindo suas vontades e emoções para uma prática integrada ao prazer do corpo em movimento (Azevedo & Shigunov, 2000).

Nessa abordagem, encontra-se presente a apropriação de questões filosóficas e sociológicas, como modo de repensar as questões mais importantes do currículo da Educação Física, possibilitando ao aluno o acesso à cultura física e assim, esteja usufruindo, compreendendo, reproduzindo e modificando as formas culturais das atividades físicas. Sendo analisadas de acordo com o corpo e movimento. Por exemplo: o aluno, ao correr, não deve ter um correr apenas pelo movimento, mas sim, a consciência de como correr, os benefícios que esse correr irá trazer a ele, é o que afirma Betti (1991).

Nas palavras de Betti (1991), nos princípios derivados dessa abordagem, o mais importante é o da diversidade, ou seja, nenhuma atividade tem o potencial de excluir qualquer aluno das aulas, pelo contrário, tenta garantir o acesso de todos os alunos às atividades de Educação Física.

“O princípio da diversidade propõe que a Educação Física na escola proporcione atividades diferenciadas e não privilegie apenas um tipo, por exemplo, futebol ou basquete. Além disso, pretende que a Educação Física escolar não trabalhe apenas com um tipo de conteúdo esportivo. Garantir a diversidade como um princípio é proporcionar vivências nas atividades esportivas, atividades rítmicas e expressivas vinculadas à dança e atividades da ginástica (Darido, 2000, p. 1).”

Para Ferreira (2000), a abordagem sistêmica revela-se contribuidora do discurso transformador da Educação Física relacionada com a pedagogia do conflito. Por outro lado, baseia-se pelos pressupostos que dão sustentação a sua antagônica, ou seja, a pedagogia do consenso.

Nesse contexto, cabe ao professor trabalhar com seus alunos as várias possibilidades da Educação Física, dentro da concepção filosófica sobre o homem, a sociedade e o papel da educação, buscando a formação de uma personalidade crítica, criativa e consciente.

Betti (1991) considera alguns instrumentos disponíveis para acionar tais propostas que são os princípios da não exclusão, da cooperação, da honestidade e da diversidade. Cupolillo et al (2002) salienta que Betti não trata da questão da avaliação em nenhum ponto da sua obra. Isto ocorre devido ao fato dessa obra não se propor a apresentar um modelo sistematizado e metodologicamente organizado de Educação Física escolar. A preocupação central parece ser a apresentação do percurso trilhado pela Educação Física historicamente e seus papéis conforme o contexto, a partir de uma análise sociológica dos sistemas para, posteriormente, apresentar as possibilidades que existem de trabalho com Educação Física escolar, no sentido crítico e com vistas para a transformação social.

2.6 - Abordagem Educação Física Plural ou Cultural

A abordagem cultural da Educação Física é proposta por Jocimar Daolio na publicação do seu livro “Da cultura do corpo” em 1995. Seu livro traz a postura antropológica, um contraponto à ênfase biológica. Daolio (2004) argumenta que a cultura é um dos principais conceitos da Educação Física, uma vez que todas as manifestações corporais humanas são geradas numa perspectiva cultural, dos primórdios até hoje.

Expressa Daolio (2004) que, somente a partir de 1980, com os debates em torno da Educação Física, o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando nela a questão sociocultural. Desse modo,

“O corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passa-tempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político; a Educação Física era

vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas. (Daolio, 1995, p. 9).”

A Educação Física plural entende o movimento humano como técnica corporal constituída culturalmente, onde todo o gesto e o movimento é uma técnica corporal e cultural, numa perspectiva de abarcar as formas da chamada cultura corporal – jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e, simultaneamente, deverá abranger todos os alunos. Objetivamente que esses não serão avaliados pela sua aptidão física, nem a busca de um melhor rendimento esportivo. Seus elementos são tratados como conhecimentos sistematizados e reconstruídos pelos alunos, partindo do princípio do respeito à cultura corporal, em que a condição mínima é atingir, segundo Daolio (2003), todo o público, incluindo, nas atividades, os menos hábeis, meninas, baixinhos, gordinhos e os mais lentos.

Nota-se que a Educação Física não é colocada com a técnica que deve ser ensinada/aprendida. Mas sua tarefa é propiciar uma base motora adequada, a partir da qual o aluno passa a praticar de forma eficiente. Para alcançar os alunos de forma geral, os professores devem levar em consideração as suas diferenças. A pluralidade das ações é aceitar que o que torna os alunos iguais, é justamente a capacidade de eles expressarem-se diferentemente.

O conhecimento acerca da cultura corporal, nessa abordagem, é desenvolvido de forma vivencial, propiciando nas aulas de Educação Física uma ampla gama de propriedades motoras, a fim de que o aluno explore sua capacidade de movimentação, como também explore novas expressões corporais, domine seu corpo em várias situações, experimente ações motoras com novos implementos, com ritmos variados etc (Tani et al, 1988).

“Propor uma Educação Física Plural significa fazer com que esta prática seja democrática, colocando seus serviços à disposição de todos os alunos. Para isso, é necessário considerar as individualidades os alunos, expressas nas diferenças apresentadas por eles. Uma Educação Física Plural tentará considerar, num sentido mais amplo, o contexto sócio-cultural onde ela se dá, e, num sentido mais específico, as diferenças existentes entre os alunos. Uma Educação Física Plural permitirá fazer das diferenças entre os alunos, condição de sua igualdade, ao invés de ser critério para justificar preconceitos que levam à subjugação de uns sobre outros. Só assim, será garantido o direito de todos e de cada um à prática de Educação Física na escola (Daolio, 1995, p. 136).”

Logo, ao trabalhar as diferenças entre os alunos, é também necessário perceber movimentos, expressões, frutos da história individual de cada um, valorizando-os independentemente do que seja considerado certo ou errado, refletido também no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de existir uma grande diferença entre os alunos de uma sala de aula, para alcançá-los, o professor deve ter em mente suas diferenças provenientes da formação cultural.

2.7 - Abordagem Humanista

Fundamenta-se nos princípios filosóficos em torno do ser humano: identidade e valor, voltando-se ao crescimento de dentro para fora. Segundo Oliveira (1985), a sua apropriação baseia-se no jogo, no esporte, na dança, na ginástica, como meios para cumprir os objetivos educacionais.

Essa é uma tentativa de superação das dicotomias existentes entre as concepções comportamentalistas e humanistas originadas em tendências antropológicas distintas, fundamentando-se na psicologia, como forma de promover uma maior interação social por meio da Educação Física (Oliveira, 1985).

Apesar de considerar os pressupostos da educação desenvolvimentista, essa abordagem prefere enfatizar a necessidade de cada indivíduo em contraposição à idéia de singularidade e homogeneidade do modelo desenvolvimentista. Então, o papel da Educação Física estaria voltado para assistir o estudante em busca de identidade pessoal.

Na concepção humanista, o professor de Educação Física é convidado a integrar-se ao ambiente onde atua, constituindo-se num agente educador e orientador da aprendizagem, cabendo-lhe a promoção do crescimento pessoal dos alunos. Busca contribuir na ampliação da consciência social e crítica dos alunos, tendo em vista sua participação ativa na prática social, assim salientam (Azevedo & Shigunov, 2000).

2.8 - Abordagem Psicomotricista

A psicomotricidade utiliza a atividade lúdica como um processo impulsionador da aprendizagem significativa e espontânea, procurando contribuir para que as aulas de Educação Física façam parte de um ambiente harmonioso, não invasivo, que respeita os educandos e a sua cultura.

Castro (2008) expõe que a Educação Física e a psicomotricidade não são incompatíveis, mas podem ser integradas, constituindo-se em instrumentos auxiliares no processo de aprendizagem do aluno, de forma que possa haver a junção entre o movimento e o pensamento, ou seja, o pensar e o agir. Não se faz impossível a junção de uma metodologia com a outra, pois ambas podem se auxiliar e se completar.

A sobrevivência humana está ligada ao desenvolvimento psicomotor e este, segundo Piaget (1987), também está ligado ao desenvolvimento da inteligência. Wallon (1979), por exemplo, considera a importância do aspecto afetivo adquirido com a comunicação realizada pelo diálogo corporal. Nas palavras de Le Boulch (1992, p. 2): “[...] a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados escolares; leva a criança a tomar a consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir a coordenação de seus movimentos.”

Castro (2008) corrobora com essas idéias, afirmando que a Educação Física pode trabalhar conceitos de motricidade, como consequência de um trabalho que prioriza desenvolver o gosto pela atividade física de forma prazerosa, lúdica e autônoma, exercitando-se da forma que mais gosta, seja saltando, correndo, rastejando, rebatendo, equilibrando, chutando, recebendo e transportando. Os educandos, ao realizarem quaisquer umas dessas atividades, estarão pensando, agindo e sentindo.

Le Boulch (1992) pontua que a Psicomotricidade possui objetivos funcionais, em que os mecanismos de regulação, que se encontram entre o sujeito e o meio, permitem o jogo da adaptação que implica nos processos de assimilação e acomodação. No que diz respeito à assimilação, essa é considerada a transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio exterior.

2.9 - Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs

Os parâmetros curriculares nacionais surgiram na França, com o objetivo de sistematizar a educação por meio de temas transversais, promovendo ações interdisciplinares. Segundo Darido (2003), no Brasil, seu eixo norteador é a cidadania, o que significa dizer que o ensino da Educação Física, no contexto escolar, é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade.

Segundo Brasil (1998), eleger a cidadania como um eixo norteador é entender que a Educação Física, no contexto escolar, é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: participar das atividades corporais, atendendo aos princípios de respeito, dignidade, solidariedade; valorizar, respeitar e desfrutar de manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como um elemento integrante do ambiente; conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como os locais adequados para promover atividades corporais de lazer.

Darido (2003) destaca três aspectos da proposta dos PCNs na área de Educação Física. O primeiro diz respeito ao princípio da inclusão, onde a Educação Física deve estar dirigida a todos os alunos, sem discriminação. O segundo estabelece as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e, por último, os temas transversais. Em todos esses aspectos, a autora aponta para a necessidade de articulação entre o fazer, o saber e o porquê está fazendo.

“Além disso, propõe um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal, através do que denominam de temas transversais. Assim, a Educação e a Educação Física requerem que questões sociais emergentes sejam incluídas e problematizadas no cotidiano da escola buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, no sentido de contribuir com a aprendizagem (Castro et al, 2008).”

Os parâmetros curriculares da educação apresentam, em seu cerne, propostas de democratização, humanização e diversificação da prática pedagógica, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos (Brasil, 1998).

Objetivamente, o modelo dos PCNs vem para subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos Estados e Municípios, estabelecendo um diálogo com as propostas existentes, como também, incentivando a discussão no interior das escolas, auxiliando na elaboração de projetos educativos, assim como servindo de material para a reflexão na prática dos professores.

Sua abordagem prima pela percepção de que o conteúdo da Educação Física não seja trabalhado apenas como um componente curricular voltado para o técnico, mas é mister levar em consideração os conhecimentos de natureza conceitual relacionados ao corpo humano e aos seus movimentos, sistematizando situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais (Freitas & Costa, 2000).

Segundo Brasil (1998), isso só seria possível mudando a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal.

A proposta de conteúdo nos PCNs (Brasil, 1998, p. 79) para a Educação Física Escolar encontra-se dividida em três blocos: esportes, jogos, lutas e ginástica; conhecimentos sobre o corpo; e atividades rítmicas e expressivas. Assim, os PCNs apresentam a discussão sobre cada categoria de conhecimento e de como esses devem ser elaborados a partir da percepção do antes, durante e depois de cada atividade.

2.10 - Abordagem dos Jogos Cooperativos

Para Darido (2001), os jogos cooperativos são apresentados à Educação Física Escolar como uma importante proposta que ainda carece de estudos e de aprofundamento de aspectos filosóficos, sociológicos e pedagógicos. Porém, a introdução desses jogos é bastante adequada aos propósitos de uma Educação Física escolar não competitiva.

A principal referência de estudo dos jogos cooperativos é Terry Orlick. Para este pesquisador, os jogos não são considerados manifestações culturais recentes, nem invenção moderna. Orlick (*apud* Brotto, 2002) afirma que os jogos cooperativos são oportunidades de diversão que procuram evitar violações físicas e psicológicas.

Em 1995, Brotto também é um defensor dessa abordagem, na qual publica o livro "Jogos cooperativos - se o importante é competir, o fundamental é cooperar". Para o autor, os jogos precisam ser utilizados como uma força transformadora, uma alternativa competitiva e divertida para os que vêem nos jogos um sentido de vitória.

No transcorrer da sua história, os jogos perpetuam e refletem valores éticos, culturais e morais de uma sociedade, numa atividade em que, segundo Orlick (1989), é baseada na cooperação, aceitação, envolvimento e diversão com o propósito de mudar características como exclusão, seletividades, agressão e exacerbação da competitividade, criando oportunidades dos jogos cooperativos. Tal como uma nova ética de cooperação, visando a melhoria da qualidade existencial.

O pressuposto primordial dos jogos cooperativos é jogar com o outro e não contra o outro. A principal diferença entre jogos cooperativos e competitivos está no sentido de que, no cooperativo, todos cooperam e, assim, ganham, uma vez que é eliminado o medo e o sentimento de fracasso, reforçando a comunhão em si.

Para tal, a tentativa de cooperação busca formar indivíduos mais conscientes em sua função e atuação social. Afirma Noronha:

"A cooperação deve ser é um processo orientado para um objetivo implicando um esforço consciente dos membros participantes. A cooperação exige lealdade, o que resulta em dependência mútua de todos seus membros em função de um objetivo. A sensação de bem estar produzida pela cooperação faz com que este processo seja fornecido nas diferentes camadas sociais." (2008, p. 1)

Brotto (2002) considera os jogos educativos como uma prática de re-educação que seja capaz de transformar o condicionamento competitivo das pessoas para vencer na vida, no pleno exercício da convivência, onde os jogos podem ser utilizados em casa, no trabalho, nas relações interpessoais, no trânsito, transformando o adversário numa pessoa solidária, que

compartilhe suas diretrizes vivenciais como a alegria, criatividade, espontaneidade, confiança, respeito mútuo e liderança.

Dessa forma, os jogos cooperativos favorecem a empatia, em que reconhece e expressa a importância com o outro. Para Brotto (2002), a maneira como se joga é mais importante do que se imagina, pois significa nada menos que a maneira de estar no mundo. Então, a cooperação gera integração entre os alunos, evita a passividade, permitindo a criação e colaboração de todos, assim como evita também a agressão física, que é comum nos jogos competitivos.

Nas palavras de Brotto (2002), existe uma diferença entre cooperação e competição, baseada nos alcances envolvidos em cada jogo, os sentimentos, como também os mitos. Para o autor, a competição não pode ser considerada boa ou ruim. O problema está no sentido de que a cooperação faz um mundo melhor. Trata-se de exercitar os jogos cooperativos por meio do esporte como reflexão criativa, comunicação sincera, a tomada de decisão por consenso e a abertura para experimentar o novo. Logo, entende-se que todos podem descobrir que são capazes de intervir positivamente na construção, transformação e emancipação de si mesmos, do grupo e da comunidade onde convivem

2.11 - Abordagem da Saúde Renovada

A tendência da saúde renovada surge com o intuito de promover a saúde na escola. No entanto, sem os mesmos pecados do passado, baseados na exclusão, hipercompetitividade, exigência de gestos técnicos perfeitos, desempenho. Até mesmo porque, é difícil imaginar que uma tendência conseguisse regredir em trinta anos a evolução pela qual a Educação Física vem passando. A grande preocupação é que essa tendência busque aprimorar, cada vez mais, o embasamento teórico, no intuito de fortalecer a sua proposta pedagógica.

É explícita a estreita relação entre Educação Física e a Saúde, não se restringindo simplesmente à aptidão física na promoção da saúde, com a aplicação descontextualizada das capacidades físicas. A saúde renovada propõe transcender essa visão simplista e equivocada da Educação Física escolar, atribuindo-lhe um papel complexo e fundamental na promoção da

saúde dos discentes, bem como, e não menos importante, a contribuição no desenvolvimento da cultura corporal e formação do cidadão crítico. Segundo a Carta de Ottawa:

“A promoção da saúde é o processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, o indivíduo ou o grupo devem estar aptos a identificar e realizar as suas aspirações, a satisfazer as suas necessidades e a modificar ou adaptar-se ao meio. Assim, a saúde é entendida como um recurso para a vida e não como uma finalidade de vida.” (2000)

Existem muitos estudiosos (Maitino, 2000; Neira, 2005; Guedes & Guedes, 1994; Gaya et al, 1998; Nahas & Cobin, 1992) que buscam consolidar a Educação Física na promoção da saúde. Segundo Guedes (1999), os programas com enfoque esportivo não conseguem atingir a plenitude no que tange à formação educacional mais efetiva dos jovens, defendendo o redirecionamento dos programas de Educação Física, no que objetiva enraizar nos alunos a adoção de hábitos saudáveis. O papel coadjuvante que os profissionais da Educação Física assumem na educação dos alunos pode ser revisto a partir de objetivos mais claros da disciplina, como a educação para a saúde. Para Menestrina:

“Através de uma ação pedagógica, voltada para a saúde, a educação física contribuiria, efetivamente, para uma auto-educação permanente e favoreceria a possibilidade de um agir com criticidade, responsabilidade e autonomia, na emergência de comportamentos saudáveis, que expressassem atitudes íntegras, coerentes e compatíveis com a dignidade da natureza humana.” (1993, p.30)

Para justificar esse enfoque na Educação Física escolar, Guedes (2003) argumenta três grandes motivos, em defesa da abordagem da saúde renovada: o primeiro, que todos podem se beneficiar dos programas voltados para a educação para saúde, independentemente das habilidades motoras. O Segundo, devido à vasta literatura, demonstrando que comportamentos de risco para a saúde são incorporados pelos jovens e, dificilmente, reverte-se o quadro quando adultos. O Terceiro e último, seria a tentativa de buscar benefícios para um estilo de vida saudável permanente, ou seja, através de ações educativas que ajudem os alunos a incorporarem valores, percepções e atitudes positivas.

A Educação Física não pode ser considerada a principal responsável por promover no aluno os hábitos salutaros. Segundo Matsudo et al (2003), outros fatores podem ser determinantes no estilo de vida ativo ou não dos jovens, como, por exemplo: cultura,

conscientização, valores, crenças, conhecimentos, ambientes, atitudes, habilidades, mídias, vida social, influência de amigos, da família e da genética. Nem a escola tem a capacidade de dominar todos esses fatores. Porém, é importante que a escola assuma o seu limitado papel na educação dos jovens, retomando, em cada disciplina, inclusive na Educação Física, o engajamento individual e coletivo, a fim de buscar inclinar todos esses fatores para as práticas positivas como um todo.

Capítulo 3 – Metodologia

3.1 - Amostra

A amostra, não aleatória, mas intencional dessa pesquisa, foi composta por 60 professores de Educação física (58,2%) integrantes da Rede Municipal de Educação de Aracaju, obedecendo aos seguintes critérios:

1. Ser graduado em Educação Física;
2. Ser concursado (efetivo);
3. Estar em plena docência da disciplina Educação Física;
4. Aceitar participar da pesquisa.

Cento e três professores, com essas características, compunham a totalidade dos professores de Educação Física do município de Aracaju, sendo convidados a contribuir com a pesquisa. Desse total, 60 efetivamente participaram. Os homens representam 58,3%, com 35 professores; e as mulheres 41,6%, com 25 professoras. Entre os homens, o professor com menor tempo de experiência profissional tinha, no momento da inquirição, apenas cinco meses; e o mais experiente, trinta e cinco anos. A média geral entre os homens é de 18,4 anos de docência.

Entre as mulheres, a professora menos experiente tinha, no momento da inquirição, apenas três anos. Enquanto que a professora mais experiente tinha trinta e três anos. A média geral entre as mulheres é de 19,2 anos; e a média geral entre todos os participantes é de 18,8 anos.

A amplitude da faixa etária varia de 22 anos (o mais jovem) a 63 anos (o mais velho). A idade média entre os homens é de 43,5 anos e de 42,8 anos entre as mulheres. A média geral dos professores é de 43,2 anos.

Para realizar as intervenções metodológicas da presente pesquisa, foi encaminhado um ofício junto à Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, solicitando a autorização para ter acesso a todas as unidades de ensino que possuem professores de Educação Física e

poder realizar com os mesmos que concordassem com o inquérito e as observações não-participantes (Quadro 1, p.48). Assim, o respectivo órgão solicitou uma reunião para realizar os questionamentos, com o objetivo de obter informações detalhadas sobre a pesquisa a ser realizada.

A Rede Municipal de Aracaju possui 80 estabelecimentos de ensino que recebem crianças desde a educação infantil (dos 0 aos 5 anos de idade) até a oitava série (9º ano) do ensino fundamental (dos 6 aos 14). Além de supletivo, para os adolescentes e adultos com atraso escolar referente ao ensino fundamental. Entretanto, foi explicado durante a reunião que para, fins da pesquisa, somente interessava as unidades de ensino que possuíssem os professores de Educação Física exercendo atividade docente.

Imediatamente, após a referida reunião, foi fornecida uma lista com as quarenta e uma unidades de ensino com seus endereços, telefones das escolas e as equipes diretivas. Então, antes de ir a cada escola, primeiro telefonava-se para saber dia e hora em que os docentes poderiam ser encontrados para o convite de participação da pesquisa. Das 41 escolas, 39 foram visitadas pessoalmente.

Duas escolas foram excluídas da pesquisa, ao ser informado, por telefone, que nelas não havia professores efetivos. Outras duas escolas foram eliminadas da pesquisa por possuírem apenas estagiários, pois esses não seriam contemplados no universo da pesquisa.

Durante o segundo semestre de 2008, a maioria dos questionários foi entregue aos próprios inquiridos. No primeiro semestre de 2009, apenas alguns foram deixados com as equipes de coordenação pedagógica, pois a demanda de tempo estava voltada para as observações. Foram devolvidos sessenta questionários (58,2%), num total de cento e três professores.

A amostra das observações foi composta por doze professores - número previsto no projeto. Durante a fase de entrega dos questionários, também era perguntado, verbalmente ao professor, se o mesmo concordava com a possibilidade de realização de observações de suas aulas. A grande maioria não se opôs a essa possibilidade. Então, o mesmo procedimento era

feito com todos. Após uma primeira visita para o acordo, as observações eram iniciadas a partir de uma data combinada com o próprio docente.

Quadro 1 - Estrutura do município de Aracaju e situação da pesquisa

Total de Estabelecimentos de Ensino	80
Escolas com Educação Física	41
Escolas participantes	38
Professores Efetivos	103
Professores participantes	60

3.2 - Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados: questionário misto e observações não-participantes.

3.2.1 - Questionário

O questionário pode ser definido como “Um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica” (Yaremko, Harari, Harrison & Lynn, 1986, p. 186 *apud* Günther, 2003). Marconi & Lakatos Define como:

“Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.” (2001, p. 201)

A definição dos tópicos respeitou os pressupostos para o rigor dos mesmos que seria a definição clara da informação, ou seja, se os inquiridos detinham essa informação e se os mesmos poderiam disponibilizar essa informação no contexto da pesquisa (Foddy, 1996). Nessa perspectiva, os tópicos foram definidos de acordo com os objetivos determinados pela pesquisa (Marconi & Lakatos, 2001).

As perguntas foram ordenadas a partir dos aspectos pedagógicos da Educação Física, perpassando desde a saúde até a relação entre a Educação e a Educação Física, com o objetivo de partir do geral para o específico, de cada tema até o foco do estudo, respeitando o número consensual de, no máximo, trinta perguntas (Gil, 1999). Foram, então, construídas quinze questões, sendo que as abertas eram compostas por 7, e as fechadas, 8. Logo após esse procedimento, o questionário foi submetido a um pré-teste, a fim de atingir a fidedignidade, validade e operatividade do mesmo (Marconi & Lakatos, 2001).

Para tal, cinco professores de Educação Física, que ensinam em escolas públicas não participantes do universo da pesquisa, foram orientados a responder o questionário e observar o mesmo de maneira crítica, no intuito de melhorá-lo. Após o pré-teste, algumas mudanças foram realizadas e, assim, o questionário (anexo 1) foi considerado apropriado por não apresentar problemas ao ser respondido.

3.2.2 - Observação

A observação segundo Gil (1999, p. 190) é definida como: “[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver ou ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.”

O tipo de observação utilizada neste estudo foi sistemática (planejada, objetiva, imparcial); não-participante (sem integrar-se ao grupo pesquisado); individual (realizada por um pesquisador) e em campo (Marconi & Lakatos, 2001). Foram realizadas junto a doze professores, dos quais aceitaram que suas aulas fossem assistidas sem nenhuma participação.

Os itens que compunham o guião para as observações (anexo 2) deveriam proporcionar a possibilidade de análises objetivas e interpretativas, do modo que o referido guião pudesse ajudar, de forma relevante, o alcance dos objetivos da pesquisa.

Os itens descritos no guião solicitam informações acerca das variáveis internas e externas que podem interferir em uma aula. Os primeiros itens, compostos de 6, de um total 9,

são referentes e dependentes do próprio professor como: os conteúdos/atividades, objetivos, metodologias, materiais, estruturação da aula e clareza das explicações.

O sétimo item questiona a participação dos alunos, baseando-se no fato de haver interação, participação e interesse pela disciplina. O oitavo item é mais interpretativo, estando relacionado à efetivação dos objetivos. Essa era interpretada, de forma positiva ou negativa, de acordo com a manifestação dos alunos como: respostas às perguntas; questionamentos que demonstrassem a necessidade de entendimento prévio para a possibilidade de formulação da mesma; e execução corporal próxima do que é solicitada.

O nono item refere-se aos fatores externos que podem interferir no desenvolvimento de uma aula como: falta de espaço adequado, sendo exigidos para o mesmo adaptações; aparecimento de chuva em espaços descobertos.

O guião demonstrou-se adequado para as observações, por contemplar o que se exigia do mesmo. A maior prova da sua confiabilidade foi a manutenção da estrutura inicial, após as várias observações, não ocorrendo nenhum fato imprevisto, no que tange à possibilidade de respostas.

3.3 - Tratamento dos resultados

O tratamento dos dados deu-se através de dados estatísticos simples, com a utilização do acessório calculadora do computador para obter todos os dados percentuais. Inicialmente, os dados citados eram identificados, separados por características e, dessa forma, era feito o percentil. De posse dos números e percentuais, os quadros eram construídos para que os mesmos fossem desenvolvidos a partir do programa de texto Word.

Capítulo 4 – Apresentação dos resultados

Nesse capítulo, serão apresentados os resultados obtidos a partir dos instrumentos. Inicialmente, serão analisados os resultados dos questionários. Em seguida, das observações e, por último, um cruzamento das informações coletadas pelos mesmos, sendo constituídas pelo questionário e observações.

4.1 - Análises dos resultados

4.1.1 - Análise dos resultados dos questionários

De posse de todos os questionários devidamente respondidos, puderam-se obter os seguintes dados:

1ª questão: Qual(is) a(s) Tendência(s) pedagógica(s) você privilegia em sua prática pedagógica?

Sobre a primeira questão, pode-se analisar que todas as abordagens apresentadas aos inquiridos foram citadas (Quadro 2, p.53). Além de mais uma: os jogos cooperativos. Isso demonstra o quanto é difícil associar a prática pedagógica, alinhada a uma só abordagem pedagógica (Quadro 3, p.53). Não que isso seja um erro ou um problema, mas uma conjuntura que exprime uma realidade.

O detalhe é que, nos três casos, defende-se uma mescla de todas as abordagens, supondo que é a melhor que cada uma possa oferecer. Sendo assim, percebe-se que, apesar das críticas, suas práticas ainda estão presentes. A mais forte delas é a recreacionista, cuja citação fora de quarenta professores, compondo a expressa votação de 70% (Quadro 2). Tal abordagem está muito presente na prática pedagógica dos professores do município de Aracaju, principalmente do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, como pôde ser visto nas observações.

Segundo Darido & Rangel (2005), para essa grande representatividade, no contexto escolar, é uma infelicidade. Essa negativa corresponde que o professor praticamente não intervém, deixando a cargo dos alunos decidirem o que e o como “brincar”.

Apesar das inúmeras críticas, essa abordagem pode ser aplicada junto, segundo os resultados, com outras abordagens, inclusive as renovadoras. Apesar de poucos professores defenderem abertamente sua simpatia pela mescla de todas as abordagens, muitos deles pensam de maneira semelhante, pois apenas sete afirmaram seguir somente uma abordagem. Quanto aos demais, esses afirmaram seguir duas ou mais, num total que chegou a dez abordagens.

Como isso é exequível? A resposta a esta pergunta foge ao escopo dessa pesquisa. Porém, uma possível resposta está justamente no fato de todas as tendências, de algum modo, influenciarem a formação do profissional e as suas práticas pedagógicas (Darido & Rangel, 2005). Com exceção da militarista, as demais abordagens foram muito bem votadas, tendo como destaque: a recreacionista, a esportivista e psicomotricidade (32 professores, 53,3 %); e desenvolvimentista e construtivista (23 professores, 38,3 %).

Ainda de acordo com os dados obtidos na primeira questão, percebe-se que, em relação às abordagens pedagógicas, 20 professores afirmam lecionar a Educação Física por meio da saúde renovada (33,3%). Porém, todos corroboram com a sua importância, como foi constatado nas seguintes questões: na 11ª, apenas um professor marcou não trabalhar com conteúdos ligados à saúde, por estar lecionando para alunos muito pequenos. Os demais professores citaram vários conteúdos que abordam a promoção da saúde. Na 13ª, todos afirmam que a escola deve assumir um papel relevante na Educação para saúde. Já na 14ª, entre os itens: importante, muito importante e imprescindível, todos convergem para o papel relevante da Educação Física na promoção da Saúde, sendo que 35 professores (58%) a considera imprescindível, ou seja, 15 professores a mais do que afirmaram lecionar a abordagem saúde renovada. Enquanto que, na 15ª, apenas 2 professores afirmaram não adotar estratégias para educar para saúde. Em ambos os casos, o motivo foi o mesmo, considerando seus alunos jovens demais para tal abordagem. Os quadros 2 e 3 (p.53) ilustram os resultados obtidos na 1ª questão:

Quadro 2 - Relação das abordagens utilizadas pelos professores

TENDÊNCIA	PROFESSORES	%
Higienista	17	28,3
Militarista	03	5
Recreacionista	42	70
Esportivista	32	53,3
Psicomotricidade	32	53,3
Desenvolvimentista	23	38,3
Construtivista	23	38,3
Crítico-superadora	23	38,3
Crítico-emancipatória	18	30
Saúde renovada	20	33,3
Outros	06	10

Quadro - 3 Números de tendências utilizadas por professor

Nº DE TENDÊNCIAS	PROFESSORES	%
01	07	11,6
02	09	15
03	13	21,6
04	07	11,6
05	06	10
06	08	13,3
07	00	0
08	02	3,3
09	00	0
10	03	5

2ª questão: Qual(is) o(s) material(is) didático(s) você utiliza para elaborar seus planejamentos?

Referente à segunda questão, verifica-se que a grande maioria, constituída por 57 professores (95 %), adota entre duas ou mais tipos de fonte diferentes para embasar e auxiliar em suas práticas educacionais (Quadro 4, p.54). Os 55 professores (91,6 %) afirmam utilizar livros em suas aulas. Em seguida, as revistas científicas (39 professores, 65%); artigos da internet (26 professores, 43,3 %), e, por último, apostilas elaboradas por outros (25 professores, 41,6 %).

Não é comum no Brasil, ainda, a adoção de livros didáticos oficiais, de âmbito nacional ou regional, utilizados na Educação Física direcionada para a Educação Básica no país. Sendo assim, muitos professores elaboram apostilas para compor seus planejamentos de ensino. Essas apostilas podem ser formadas por várias fontes diferentes como, por exemplo: material de um curso de capacitação, experiências vividas etc. Vinte e dois professores (36,6%) afirmaram que adotam essa prática.

O fato de a Educação Física ter várias tendências pedagógicas e, ainda, não possuir uma definição unânime quanto ao seu objeto de estudo, as práticas pedagógicas ficam descontextualizadas e, por vezes, o único critério de aplicação é a consciência do professor, sua cultura educacional, e o que ele acredita ser o mais próximo do correto para “fazer” a Educação Física. Apenas um professor afirmou que utiliza apenas apostilas elaboradas por ele para lecionar a disciplina; os demais, associaram sua produção a livros, dentre outros. São Perceituais que totalizam 22 professores (36,6%). Nos dois quadros (4 e 5, p.55) a seguir, podemos visualizar as opções dos professores:

Quadro 4 - Recursos didáticos utilizados pelos professores

RECURSO DIDÁTICO	PROFESSORES	%
Livros	55	91,6
Revistas científicas	26	43,3
Artigos da internet	39	65
Apostila elaborada por você	22	36,6
Apostila elaborada por outros	25	41,6
Outros	13	21,6

Quadro 5 - Números de diferentes tipos de materiais utilizadas por professor:

Nº DE MATERIAIS	PROFESSORES	%
01	03	5
02	18	30
03	23	38,3
04	11	18,3
05	04	6,6
06	01	1,6%

Questão 03: Como você organiza os conteúdos das suas aulas?

Tal pergunta refere-se à maneira como os profissionais organizam os conteúdos que serão aplicados durante o ano letivo, como, por exemplo: para quem, por que, quando (separação e sequência dos conteúdos) e como ensinar. De acordo com a pergunta supracitada, os professores foram unânimes em afirmar que realizam um planejamento - ato básico a quaisquer atividades humanas.

Apenas sete professores não fizeram maiores comentários sobre seu planejamento. Basicamente, todos desse grupo limitaram-se a dizer “de acordo com um planejamento anual”. Os demais, constituídos por cinquenta e três professores, aprofundaram um pouco mais, no intuito de dizerem como organizam esse planejamento, ao informar o

direcionamento que dá ao mesmo. Sendo assim, houve diferentes formas citadas de organização, como podemos observar no quadro 6:

Quadro 6 - Formas de organização para o trabalho pedagógico

BASE PARA ORGANIZAÇÃO	PROFESSORES	%
Planejamento anual	60	100
Características dos alunos	23	38,3
Planejamento para o Esporte	11	18,3
Planejamento por Unidade	10	16,6
Condições de trabalho	08	13,3
Planejamento para a Promoção da Saúde	07	11,6
Planejamento para a Recreação	05	8,3
Conteúdos da Educação Física	04	6,6
Interesse dos alunos	03	05
Planejamento baseado nas Tendências Pedagógicas	03	5
Planejamento baseado na Cultura Corporal	03	5
Planejamento baseado no Projeto Político Pedagógico a Escola	02	3,3
Planejamento baseado nas Horas de Estudo	01	1,6

Diante desses resultados, podemos afirmar que 38% dos professores esclarecem, em suas respostas dadas ao questionário, a preocupação com as características dos alunos para efetivar suas práticas pedagógicas. Utilizando das próprias respostas dos inquiridos como base, as características dos alunos foram subdivididas em quatro categorias para abranger melhor os mesmos: a) realidade histórico social; b) necessidade; c) faixa etária; d) série/ano.

Os primeiros dois aspectos, dos itens “a” e “b”, foram citados por 11 professores (18,3%) e estão ligados entre si, pois as atuais necessidades de uma comunidade vêm de um processo histórico das relações sociais entre grupos sociais e poder público. Feito de tal forma que, em bairros violentos, esses costumam executar projetos ligados à resolução desse problema. Num bairro que a preocupação seja por questões ligadas à depredação ambiental,

em que a existência ameace diretamente aquela comunidade, os atos serão providenciados para que se minimize ou que seja suprimido tal problema, assim por diante.

Vale ressaltar que a necessidade do aluno, alinhado com sua realidade histórico social, é uma complexa problemática para os educadores. Pois, em comunidades extremamente pobres, os problemas que afetam as famílias locais, infelizmente, ultrapassam os muros das escolas. Nela constata a reprodução de tais problemas, seja pelo tráfico de entorpecentes, de pessoas, prostituição, trabalho infantil etc.

Os dois últimos aspectos são de ordem didática. São aqueles correspondentes com a faixa etária, e portanto, foram montados os currículos escolares em todos os níveis. Porém, isso não quer dizer que os mesmos estejam desvinculados dos dois primeiros, tendo algumas adaptações feitas nos currículos, justamente pela realidade de uma sociedade. No caso de uma sociedade como a do Brasil, várias adaptações foram e estão sendo feitas para poderem atender às pessoas que, por motivos diversos, estão em idade escolar defasada e, por isso, não podem dividir os mesmos bancos escolares com alunos vários anos mais jovens.

Mesmo que de forma redundante, vinte e nove professores (43,3%) responderam que seu planejamento converge com as abordagens da Educação Física, que os mesmos afirmaram ter como base teórica. Desse total, onze professores afirmaram que planejam para o esporte (18,3%); sete citaram a promoção da saúde (11,6%); cinco citaram a recreação (8,3%); três citaram a crítico-superadora, por meio da cultura corporal; três não especificaram (5%). Mas como poderia ser diferente? É natural que as abordagens defendidas devem dar suporte para a prática pedagógica do professor do planejamento até a execução.

Seguindo uma ordem decrescente, de acordo com os percentuais, dez professores (16,6 %) detalharam um pouco mais a estrutura dos seus planejamentos: três estruturam em unidades por bimestres; um por trimestre; e os demais apenas citaram “por unidades”. Porém, não informaram quantas são essas unidades. O que se pode concluir é que os professores possuem uma flexibilidade e seguem diferentes formas de estruturarem seus planejamentos.

Em relação às condições de trabalho, apenas oito professores (13,3%) citaram que levam em consideração as condições de trabalho para formularem seus planejamentos. A

Educação Física tem uma particularidade ímpar, no que tange à sua execução, que é a necessidade de lugares amplos ou pelo menos adequados para as práticas corporais, tão imprescindíveis a tal disciplina.

Pode-se afirmar que o problema da disciplina é o fato de existirem escolas sem tais espaços, como pôde ser verificada nas observações. Essas escolas não oferecem parcial ou totalmente espaços propícios às práticas corporais da Educação Física em sua plenitude. Algumas não possuem cobertura, o que compromete a qualidade das aulas em certos horários muito quentes, que seria entre às 9 e 16 horas do dia; ou nos períodos de chuva, onde o chão molhado pode proporcionar lesões gravíssimas, em decorrência das quedas.

Nas observações que foram feitas, tanto em dias de muito Sol como em dias de muita chuva, ficou constatado que os professores adequam as suas aulas de acordo com o clima, inclusive em espaços cobertos. Pois verifica-se que os mesmos, apesar de não justificarem o motivo à chuva de forma direta, fica evidente que, com o piso molhado e cheio de poças d'águas, há invabilização de quaisquer tipos de práticas corporais. Outra particularidade da Educação Física são os tipos de materiais de que ela necessita, como, por exemplo, as bolas de diversos tipos, redes, cordas, colchões, jogos de salão, dentre outros. Alguns desses materiais são facilmente deteriorados, como as bolas, por exemplo.

Desse modo, constata-se que, na afirmação de muitos professores, os recursos utilizados para a melhoria de suas aulas são relativamente caros, sendo substituídos por peças obsoletas. Em suma, oferecer, de forma ininterrupta, as condições de espaço e de materiais em boas condições aos alunos é um pouco dispendioso e demanda de muita responsabilidade de todos: do aluno, passando pelo professor até o órgão público responsável. O primeiro e segundo devem cuidar do material existente. Já o último citado, não deve deixar faltar tais materiais e fazer as reformas necessárias em prazos aceitáveis para, inclusive, preservar o patrimônio do município.

Quatro professores (6,6%) responderam que organizam suas aulas de acordo com os conteúdos da Educação Física, permanecendo com uma resposta óbvia e vaga, pois a gama de conteúdos na disciplina é extensa e diversificada.

Três professores (5%) afirmam que, dentre outros, o interesse dos alunos é fato relevante na construção do planejamento. Para tal, os mesmos são ouvidos e têm o poder limitado de opinar nas atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano. Essa postura tomada por esses professores é positiva, desde que não seja em detrimento dos objetivos dos professores.

Dois professores (3,3%) citaram o Projeto Político Pedagógico (PPP)² como algo importante em seus planejamentos. De fato, tal dado é totalmente coerente, pois o PPP é construído individualmente por unidade escolar, de acordo com a realidade e necessidade da clientela local. Sendo assim, é fundamental que os professores não somente ajudem a construí-lo, como devem pôr em prática.

Apenas um professor (1,6%) citou as horas de estudo como norteador do seu planejamento. Todas as quintas-feiras são reservadas aos professores de Educação Física para horas de estudo, em local determinado pela Secretaria Municipal de educação, onde, periodicamente, acontecem reuniões em que são discutidas questões pedagógicas acerca da tal disciplina. Devido a tal importância dessas sessões, fica aquém da sua relevância a lembrança de apenas um professor da mesma.

Questão 04: Quais os critérios que você utiliza ao determinar os principais conteúdos?

Para lecionar a disciplina Educação Física, existem alguns critérios que devem ser observados para focarem nos objetivos que sejam exequíveis, de acordo com o planejamento. Para os professores do universo pesquisado, os principais critérios para a determinação dos principais conteúdos são apresentados no quadro 7 (p.60):

² Os termos Projeto Pedagógico e Projeto Político Pedagógico não têm diferenciação naquilo que explicitam. São dois termos usados para designar o mesmo sentido de projetar, lançar, orientar, dar direção a uma idéia, a um processo pedagógico intencional, alicerçado nas reflexões e ações do presente. O PP tem a dupla dimensão de ser orientador e condutor do presente e do futuro. Para alguns autores, o qualificativo Político da composição do termo, já é assumido pelo adjetivo Pedagógico, uma vez que não há ação pedagógica que não seja política e que todo Projeto Pedagógico é voltado para uma ação transformadora.

Quadro 7 - Critérios para determinação dos principais conteúdos

CRITÉRIOS	PROFESSORES	%
Alunos	40	66,6
Condições de trabalho	16	26,6
Escola	10	16,6
Tendências Pedagógicas	10	16,6
Relevância Social	08	13,3
Qualidade de Vida	03	5
Atualidades	02	3,33

Cada professor citou um ou vários critérios. Porém, desses, o mais lembrado foi a figura do aluno. Quarenta docentes (66,6%) afirmam que o aluno é fator primordial para a determinação da direção dos conteúdos. Dentro do critério aluno, foram citadas cinco particularidades (Quadro 8) nos alunos, que são destacadas: o nível, a idade, a realidade/necessidade, série e interesse dos alunos.

Quadro 8 – Critérios referentes aos alunos

ASPECTOS DO ALUNO	PROFESSORES	%
Nível	13	21,3
Idade	12	20
Realidade/realidade	17	28,3
Série	5	8,3
Interesse	7	11,6

Para que essas particularidades sejam observadas, é necessário uma avaliação diagnóstica para a identificação do perfil do alunado. Na primeira, treze professores (21,3%) assim se referiram aos alunos: “de acordo com o nível dos alunos”, seja no aspecto motor, intelectual ou social, é preciso um contato com os alunos através da realização de atividades para tentar identificar tais níveis de desenvolvimento.

A idade, citada por 12 professores (20%), é um aspecto didático que facilita o escalonamento didático. No entanto, a realidade de turmas compostas por alunos em idade escolar defasada afeta a rede municipal, principalmente por essa ser responsável legal pela oferta do ensino fundamental - realidade esta constatada nas observações. Em conformidade com tal fato, o professor tem que adequar os conteúdos de acordo com a idade dos alunos, por eles serem constituídos por adultos, por exemplo, na primeira e segunda série do PAEJA (Programa de Alfabetização Educação de Jovens e Adultos), ou seja, pessoas com mais de dezoito anos, numa série que o normal seria aos sete e oito anos de idade, respectivamente. É possível designar os mesmos objetivos? Não, os mesmos devem ser adequados à idade dos alunos.

A realidade/necessidade dos alunos, citada por 17 professores (28,3%), deve-se a uma questão mais abrangente, complexa e importante. Isso porque problemas, não somente de ordem pedagógica, mas também sociais, devem pesar no discernimento e sensibilidade do professor em detectar onde focar o trabalho para atender aos anseios dos seus alunos.

A série, citada por cinco professores (8,3%), é um fator didático alinhado à faixa etária, que permite a construção progressiva dos currículos de acordo com a capacidade geral dos alunos, de forma que seja possível os mesmos terem uma maturação mínima para acompanhar os conteúdos. Como já fora citado, o problema é, que devido a questões diversas, muitos alunos ficam com a idade muito avançada para a série programada como ideal. Sendo assim, deve-se alinhar os conteúdos a serem ensinados naquela série. Porém, com características que atendam adequadamente aos alunos mais velhos.

O interesse, citado por 7 professores (11,6%), é um fato peculiar da Educação Física, porque, diversas vezes, o professor pode permitir que os alunos participem ativamente do planejamento das aulas, desde que não interfira nos objetivos do professor, como já fora citado. Por exemplo: se os alunos adoram determinada prática, o professor pode deixar um espaço reservado na aula para isso, seja futebol ou quaisquer outros esportes ou brincadeiras. Essa estratégia é utilizada para poder executar práticas que possam ser pouco apreciadas pelos alunos, ou seja, demonstrando tolerância, o professor busca a recíproca nas práticas entre seus alunos.

A escola foi citada por dez professores (16,6%), levando-se em consideração no que tange à realidade/necessidade. Cada escola possui metas para alcançar, de acordo com as necessidades da comunidade em que está inserida. Sendo, por esse motivo, das escolas possuírem autonomia para construir seus Projetos Político Pedagógicos, seu regimento interno, que é a legislação interna de cada unidade de ensino, e seu conselho escolar.³

As tendências foram citadas por 10 professores (16,6%) como critério. Assim como no planejamento, essas tendências têm suma importância na eleição dos principais conteúdos, pois existem professores que afirmam seguir mais de uma. Isso sugere que ele deve optar em privilegiar uma sobre as demais ou equalizar as mesmas, como, por exemplo, dividindo o ano letivo em seis unidades, sendo que os conteúdos podem ser praticamente distintos: na primeira unidade, pode-se trabalhar os elementos da cultura corporal; na segunda, esportes; na terceira, promoção da saúde. Necessariamente, não significa que seja um rompimento entre os conteúdos, mas sim o enfoque que se dá ao mesmo.

A relevância social fora citada por apenas oito professores (13,3%). Porém, está presente intrinsecamente em outros critérios anteriores, quando é citada a preocupação em observar a realidade/necessidade dos alunos e das escolas, no qual demonstra claramente a atenção em buscar conteúdos que contemplem a necessidade geral de toda a comunidade escolar. Três docentes incluem na lista de critérios a qualidade de vida (5%), que é uma das grandes preocupações da atualidade, sendo citada por dois professores (3,3%).

Nesse contexto, pode-se afirmar que os professores buscam priorizar seus conteúdos de acordo com critérios que visam beneficiar seus alunos do individual (como a qualidade de vida, por exemplo) ao coletivo (problemas da comunidade local, por exemplo), de maneira contextualizada com a realidade social, com o objetivo principal de beneficiar a sociedade como um todo, tornando seus componentes mais ativos, transformadores críticos e participativos.

³ O conselho escolar é um grupo eleito por meio de eleição onde todos da comunidade escolar votam em seus representantes. Tal conselho é formado por professores, funcionários, alunos e pais de alunos. Portanto, é natural que tais estruturas possam ajudar a direcionar os objetivos dos professores.

Questão 05: Quais os principais objetivos da Educação Física Escolar, em sua opinião?

Quadro 9 - Principais objetivos (citados) da Educação Física

PRINCIPAIS OBJETIVOS DA E. FÍSICA	PROFESSORES	%
Cidadania	22	36,6
Socialização	21	35
Saúde	21	35
Densenvolver capacidades físicas	16	26,6

Como pode ser observado no quadro acima, os principais objetivos citados pelos professores demonstram um equilíbrio entre os mesmos, equalizando o nível de importância entre eles, tornando possível um entendimento em que não existe, necessariamente, desvinculação. Um dos principais objetivos citados é a cidadania, que não é peculiaridade somente da Educação Física, como das demais disciplinas escolares.

Os resultados acima refletem o impacto positivo dos movimentos renovadores da Educação Física. É uma demonstração de que antigas concepções voltadas para o desempenho, como a exclusão aos menos hábeis e o movimento pelo movimento, sem a necessidade de um suporte teórico filosófico, são alguns conceitos que já não impera no campo das idéias entre os professores. Essa preocupação, atualmente, não contribui na formação do cidadão. É um dos pilares da tendência dos PCNs (Darido, 2003).

Quando se é cidadão, pressupõe-se que o mesmo saiba viver em sociedade, respeitando a si, ao próximo e ao meio ambiente. Partindo dessa idéia, o Professor de Educação Física deve usufruir dos instrumentos que a disciplina oferece para atingir esses objetivos. Em busca de se evitar o movimento pelo movimento, ou seja, sem objetivos aparentes, ou então, o fator esportivista, uma das tendências que mais sofreram críticas com o surgimento dos movimentos renovadores (Darido & Rangel, 2005). Quanto às capacidades físicas, essas estão inseridas em um contexto em que se prioriza um conjunto de objetivos.

Questão 06) Qual o objetivo mais valoriza. Por quê?

Quadro 10 - Objetivos mais valorizados (ênfatizados) da Educação Física

OBJETIVO MAIS VALORIZADO	PROFESSORES	%
Cidadania	19	31,6
Sociabilização	18	30
Saúde	09	15
Consciência Corporal	08	13,3
Todos têm o mesmo valor	06	10

Os dados do quadro acima se aproximam muito dos resultados do quadro anterior, demonstrando uma coerência das respostas. Seis respostas (10%) foram, basicamente, que todos os objetivos têm o mesmo valor. Essa equalização é possível. Porém, a grande maioria destacou uma preferência no enfoque do seu trabalho. Embora, os mesmos entendam que os objetivos são partes de um contexto.

Em relação ao “por que” dessas respostas, os professores justificaram as mesmas da seguinte forma:

a)Cidadania:

“[...] princípios de deveres e poderes (sociedade-religião e família).”

“[...] promover a cidadania dos alunos através de atividades recreativas e esportivas”

“[...] através da teoria e prática da Educação Física favorecer a cidadania”

“[...] porque hoje os alunos necessitam de um trabalho educativo muito mais intenso”

“[...] porque, enquanto educador, sinto-me no compromisso de contribuir para as transformações sociais que nosso país precisa. Por entender que a educação seja uma das ferramentas mais importante para a concretização dessa utopia”

“[...] O aluno, enquanto agente transformador de seu contexto social, político, econômico e cultura. Devido à necessidade de estabelecer uma crítica e transformação da lógica do capital que orienta a nossa sociedade para a barbárie.”

“[...] para a formação global do aluno”

“[...] através dos jogos, ginástica e esportes que eles começam a perceber-se como sujeito social”

“[...] os que desenvolvem a capacidade crítica dos alunos”

“[...] porque, formando cidadãos, estamos preparando uma sociedade melhor, mais consciente de seus direitos e deveres, e, sobretudo, valorizando aquilo que pensamos ser correto”

“Busca constante de autonomia, de forma crítica. Ele cria derivações”

“[...] tendo consciência do lugar que ocupa na sociedade, o homem a modifica, tornando-a satisfatória”

“[...] permitir que desenvolvam a autonomia, a criatividade, o espírito crítico e reflexivo.”

“[...] porque nós ajudamos a formar cidadãos capazes de criar, transformar e expressar-se como um todo, buscando a sua própria superação.”

“[...] leva a criança a desenvolver atividades organizadas”

“[...] para o aluno poder tomar decisões que julgar necessárias, aprenda atitudes e valores, vantagens e desvantagens, e diversas implicações do movimento humano. É importante porque valoriza a formação integral do cidadão.”

“Precisamos contribuir para formação de uma sociedade cada vez melhor.”

“[...] para formação global dos alunos”

“[...] porque é necessário uma formação humana que nos permita usufruir de bens materiais e imateriais, com consciência de que construímos a realidade”

b) Sociabilização:

“[...] por encontrar grandes deficiências nessa área e ser possível trabalhar, mesmo em condições precárias”

“[...] nossos alunos têm dificuldade em respeitar regras e limites”

“[...] promover a participação integral e respeito”

“[...] não à violência”

“[...] porque estar trabalhando com relações, atinge-se a todos os outros”

“[...] porque a violência está muito presente na maioria das escolas”

“[...] pois ajuda a criança a se unir com as outras e libera seus sentimentos”

“[...] porque desenvolve nos alunos o senso de amizade, respeito, cooperação, solidariedade atitudes extremamente importantes, principalmente nos dias de hoje.”

“[...] porque estimula o senso de respeito, cooperação e solidariedade.”

“[...] adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, em situações esportivas, repudiando qualquer espécie de violência”.

“[...] meus alunos são pobre e socialmente excluídos”.

“[...] para respeitar a coletividade”.

“Socializar através de atividades físicas recreativas”

“Respeito às regras da boa convivência”

“[...] para o conhecimento sócio-cultural”.

“[...] é preciso saber viver em comunidade”.

“[...] poder praticar as atividades físicas em grupo, sem violência e com cooperação. A violência é a inabilidade emocional dos alunos e um fator marcante”

“[...] procurar integrar o aluno ao meio social escolar sem preconceitos”.

c) Saúde:

“[...] acredito ser o melhor para eles a qualidade de vida”

“O conhecimento desses benefícios, pois os demais virão como consequência”

“A saúde/qualidade de vida é vital para todos nós e a Educação Física pode contribuir muito deste sentido”

“[...] porque são os principais objetivos da Educação Física”.

“[...] porque quando o aluno exercita-se de forma alegre e prazerosa, ele, conseqüentemente estará realizado, e eu estarei junto atingindo os demais objetivos”

“Fomentar nos alunos a adoção de um estilo de vida saudável”

“Pela importância de se promover a saúde”

“[...] porque, no meu entender, é o carro chefe da Educação Física. É a partir dela que trabalhamos todos os outros conteúdos/objetivos.”

“[...] para poder crescer com saúde”

d) Consciência corporal:

“[...] para a consciência do corpo”

“[...] domínio do corpo, visto ser o corpo, o eixo da disciplina”

“[...] para formação do vocabulário motor”

“[...] porque dessa forma o aluno crescerá uma pessoa consciente de suas possibilidades e limites.”

“Desenvolver o conjunto complexo do autoconhecimento, pois através dele, os outros objetivos fluem.”

“[...] a intencionalidade do movimento, principalmente quando ele é executado de forma coletiva”

“[...] para possibilitar que o aluno tenha autonomia para transitar na cultura de movimento”

“[...] é emocionante o progresso da criança, onde o desenvolvimento é visto no período de 1 (um) ano, passa a conhecer e fazer coisas que eram além do limite. Há uma “ampliação” para os limites físicos e mentais.”

Independente da abordagem que se adote, fomentar a consciência corporal do aluno é, com certeza, um objetivo a ser atingido. Seja formar cidadãos críticos, sociáveis e saudáveis, pois é através do corpo que a Educação Física atinge seus objetivos. Segundo Darido & Rangel (2005, p. 140): “Conhecer o próprio corpo pode ser o princípio de todo o conhecimento que alguém pode ter, pois entendemos que conhecer o corpo é conhecer a si mesmo”.

Questão 07) Qual o objetivo menos valorizado? Por quê?

Quadro 11 - Objetivos menos valorizados (enfocados) da Educação Física

OBJETIVO MENOS VALORIZADO	PROFESSORES	%
Esporte de rendimento	30	50
Nenhum	12	20
Todos têm o mesmo valor	08	13,3
Movimento pelo movimento	04	6,6
Desenvolvimento das capacidades físicas	04	6,6
Não existe	02	3,3

O quadro acima demonstra que 30 professores (50%) não têm como prioridade o esporte de rendimento. Doze professores (12%) afirmam que nenhum objetivo é posto em

segundo plano. Enquanto que oito professores (13,3%) afirmam que todos têm o mesmo valor, ou seja, em ambos os casos, eles buscam a equalização dos mesmos, sem eleger apenas um objetivo como principal. Quatro docentes (6,6%), não valorizam o movimento pelo movimento, sem nenhum trabalho pedagógico, contextualizando os mesmos. Outros quatro professores não valorizam o desenvolvimento das capacidades físicas, sendo que apenas dois afirmam que não existem.

As afirmações obtidas no quadro 11 corroboram com as transformações que a Educação Física vem sofrendo nos últimos anos. Mesmo com o surgimento dos movimentos renovadores, todos os objetivos existentes dessa disciplina ainda influenciam as práticas pedagógicas dos professores, como cita Darido & Rangel:

“Os objetivos e as propostas educacionais de Educação Física foram se modificando ao longo dos últimos anos, e todas as tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas. Na Educação Física, assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de se pensar e implementar a disciplina na escola.” (2005, p. 01)

Em suas justificativas, eles assim se expressaram:

a) Esporte de rendimento:

“[...] porque valoriza a técnica.”

“[...] porque é excludente”

“[...] porque não é a base da Educação Física na escola”

“[...] porque a maioria dos esportes são excludentes e seletivos, sem contar que vem a parte mais difícil, que é aprender a ganhar e saber perder”

“[...] porque julgo não contribuir para a formação do aluno, uma vez que poucos conseguem ser o primeiro, segundo ou terceiro.”

“[...] porque poucos chegam ao alto nível.”

“[...] porque exigem a boa performance e perfeição do gesto motor, portanto, não os acho de responsabilidade da escola.”

“[...] porque você não deve exigir prematuramente de crianças e adolescentes.”

“[...] porque busca rendimento esportivo dentro da Educação Física Escolar”

“[...] porque não é papel relevante da escola formar atletas”

“[...] porque, na minha opinião, esse objetivo não se adequa ao ensino da Educação Física Escolar. Deverá ser enfatizado nos projetos de esportes desenvolvidos nas escolas, e mesmo assim, não existem as condições necessárias para que se chegar a esse objetivo.”

“[...] porque dependendo da forma que seja aplicado a competitividade pode estimular comportamento antiético.”

“[...]Prática desportiva, objetivando a competição, ou seja, desporto de rendimento.”

“[...] é desnecessário exagerar na competitividade no desporto escolar.”

“[...] porque é um meio puro de exclusão”

“[...] talvez a escola brasileira não seja o local mais indicado para prepararmos atletas, ou, pelo menos, tentar exigir o máximo do mínimo. Só podemos cobrar isso quando todos nossos alunos tiverem uma experiência físico-motora rica.”

“[...] porque a escola não precisa formar atletas.”

“[...] porque é excludente”

“[...] está claro que o mundo é uma competição e temos que ensiná-los. Mas, ao ver o lado negativo, onde a valorização é o aluno melhor, em que se observa a exclusão. A criança cresce com complexo de inferioridade, pois não é mostrado a esse que possui um lado que pode se valorizado.”

“[...] acho que não devemos iniciar a “exclusão” tão cedo, uma vez que na maioria das vezes isso ocorre.”

“[...] porque faltam condições materiais e físicas.”

“[...] porque incentiva uma má educação”

“[...] porque deve ser trabalho em escolinhas específicas.”

“[...] porque é complexo para os alunos.”

“[...] porque dificilmente tem função crítica.”

“[...] porque o esporte deve ser trabalhado na escola, mas não com competitividade exagerada.”

“[...] porque exclui muitos alunos menos habilidosos.”

“[...] porque favorece a participação de poucos.”

“[...] porque acredito que ela prejudica a igualdade de todos aprenderem.”

“[...] porque o esporte é um componente importante da educação Física, mas não com o objetivo de formar atletas.

b) Movimento pelo movimento:

“[...] porque ele não leva ao desenvolvimento humano.”

“[...] porque somos seres pensantes.”

“[...] porque não há ensino contextualizado.”

“[...] porque não tem relevância.”

c) Desenvolvimento das capacidades físicas

“[...] porque, embora julgue importante, não o vejo como imprescindível.”

“[...] porque durante qualquer atividade estamos trabalhando-as indiretamente.”

“[...] não privilegio os aspectos relacionados ao desenvolvimento das capacidades físicas, uma vez que de uma forma ou de outra, a partir das atividades motoras desenvolvidas ocorre razoável desenvolvimento dessas capacidades.”

“[...] porque o objetivo de Educação Física Escolar não é transformar ou mostrar o mais habilidoso, e sim, um trabalho conjunto que mostre a importância de todos para a aula.”

Questão 08: Em sua opinião, quais os valores éticos que a Educação Física Escolar deve fomentar nos educandos?

O objetivo dessa questão não é identificar um valor mais importante, pois todos estão diretamente ou indiretamente interligados. A intenção é identificar os valores mais lembrados pelos professores em relação ao ensino da Educação Física, ou seja, quais os valores que eles buscam ensinar por meio da disciplina, seja pela facilidade ou necessidade. Os professores citaram, em ordem decrescente, os valores apresentados no quadro 12 (p.71):

Quadro 12 - Valores morais citados pelos professores

VALORES	PROFESSORES	%
Respeito	48	80
Cooperação	19	31,6
Bom relacionamento social	17	28,3
Solidariedade	17	28,3
Honestidade	07	11,6
Cidadania	06	10
Espírito crítico	05	8,3
Disciplina	05	8,3
Igualdade	05	8,3
Dignidade	04	6,6
Hábitos saudáveis	04	6,6
Justiça	04	6,6
Lealdade	04	6,6
Responsabilidade	03	05
Não à violência	02	3,3
Afetividade	01	1,6
Diálogo	01	1,6

O respeito foi lembrado pela grande maioria, quarenta e oito professores (80%). Desse total, vinte e três informaram somente a palavra “respeito”; enquanto que os demais citaram o “respeito mútuo”, “respeito às diferenças” e “respeito às regras”. Essa subdivisão pode ser visualizada no quadro 13 (p.72).

Quadro 13 - Valor moral mais lembrado pelos professores

VALOR	PROFESSORES	%
Respeito (geral)	48	80
Respeito mútuo	13	21,6
Respeito às diferenças	09	15
Respeito às regras	03	05

Como já fora citado, os valores estão interligados. Sendo assim, para uma educação voltada para a socialização, cidadania e saúde, são objetivos de quarenta e quatro professores (73,3%). Entretanto, os valores - respeito, cooperação, bom relacionamento social e solidariedade, sendo que esses foram os mais lembrados, respectivamente - convergem nesse sentido: todos partem do individual (como respeitar os outros) para o coletivo (como cooperação e bom relacionamento social). São valores que estão em evidência durante todos os momentos da vida de um ser humano (da criança ao adulto).

9ª questão: Qual a concepção de saúde com que mais se identifica?

Em relação à concepção de saúde, requisito fundamental para entender como ensiná-la, na opinião de cerca de 56 professores (93,3 %), eles entendem a mesma como a determinada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Apenas 2 (3,3 %) compreendem que a saúde é um eficaz sistema de saúde pública. Dentro desse mesmo percentual, verifica-se que alguns optaram por marcar a alternativa “outra”, transparecendo que defendem outra concepção de saúde. Pelos números, podemos afirmar que a maioria dos professores da rede municipal de Aracaju defendem o conceito da OMS (Quadro 14, p.73), o que significa que os mesmos têm, como objetivo, ensinar ao seus alunos que, para atingir a uma saúde plena, deve-se gozar de direitos como emprego, transporte, lazer, saneamento básico, auxílio médico etc.

Quadro 14 - Concepções de saúde escolhidas pelos professores

CONCEPÇÃO	PROFESSORES	%	opção
Bem-estar devido à ausência de doença	00	0	a
Um estado de amplo, bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doenças e fraquezas	56	93,3	b
Um eficaz sistema de saúde pública	02	3,3	c
Outra	02	3,3	d

10ª questão: Qual a concepção de Educação para a Saúde que considera mais adequada?

Quando perguntado qual a concepção de Educação para a Saúde (10ª questão) que considere mais adequada, a grande maioria, correspondente a 50 professores (83,3 %), concorda com o desenvolvimento, além das atividades físicas, de um processo de conscientização sobre a importância da saúde para que sejam assimilados valores que incentivem a busca da mesma por toda vida.

Assim, eles acreditam que, somando-se às práticas corporais, está a conscientização. Então, o resultado será a assimilação de valores. Para 4 professores (6,6 %), o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, no âmbito escolar, para que todos tenham acesso à informação. Outros 5 professores (8,3 %) afirmam que é o desenvolvimento de atividades corporais, no intuito do aluno vivenciar e continuar a praticá-la durante toda a vida. Por último, apenas um professor (1,6 %) optou pela alternativa “outra” (Quadro 15, p.74).

Quadro 15 - Concepções de Educação para Saúde mais adequada

CONCEPÇÃO	PROFESSORES	%	opção
Desenvolver projetos interdisciplinares no âmbito escolar para que todos tenham acesso à informação	04	6,6	a
Desenvolver atividades corporais no intuito do aluno vivenciar e continuar a praticá-la durante o resto da vida	05	8,3	b
Desenvolver além das atividades físicas, um processo de conscientização sobre a importância da saúde para que sejam assimilados valores que incentivem a busca da mesma por toda a vida	50	83,3	c
Outra	01	1,6	d

11ª questão: Você trabalha conteúdos ligados à saúde em suas aulas?

Essa questão refere-se aos conteúdos trabalhados pelos professores ligados à saúde. Apenas um professor (1,6 %) afirmou não trabalhar tais conteúdos, como já fora citado, usando como justificativa a faixa etária muito baixa dos seus alunos, como demonstra o quadro 16:

Quadro 16 - Professores que trabalham (ou não) conteúdos ligados à saúde

ALTERNATIVAS	PROFESSORES	%
Não	01	1,6
Sim	59	98,3

12ª questão: Qual ou quais os principais fatores que atrapalham a sua prática pedagógica, comprometendo negativamente os seus objetivos?

Quanto aos problemas que possam atrapalhar as práticas dos professores, os recursos materiais foram citados por 37 professores (61,6 %). Diante dos números, pode-se afirmar que os problemas são contornáveis, uma vez que a maioria dos mesmos são passíveis de solução,

bastando a vontade político-pedagógica para fazê-lo. Segue abaixo o quadro 17 com as respostas:

Quadro 17 - Problemas que podem atrapalhar as práticas dos professores

ALTERNATIVAS	PROFESSORES	%
Nenhum, onde leciono possuo todo apoio logístico necessário e plena participação dos alunos nas aulas.	10	16,6
Recursos materiais	37	61,6
Falta de estímulo devido ao baixo salário	10	16,6
Desinteresse dos alunos em suas aulas	13	21,6
Ambiente adverso como a presença violência e/ou tráfico de drogas	16	26,6
Outros	26	43,3%

O número de problemas alegados por cada professor variou entre 1 e 5 (Quadro 18). Quatorze professores (23,3%) afirmaram apenas um problema; vinte (32,7%), dois problemas; nove professores (15%), três problemas; três professores (5%), quatro problemas; um professor (1,6%), cinco problemas; e nenhum, seis problemas.

Desse modo, pode-se concluir que a grande maioria (56%) possui, no máximo, dois problemas. Entretanto, somando-se da mesma forma, os professores com três, quatro e cinco problemas, atinge-se 21,6%, o que não pode ser considerado um número irrelevante. Sendo assim, todos esses problemas devem ser analisados na tentativa de extingui-los ou, no mínimo, reduzirem os impactos negativos nas aulas de Educação Física (Quadro 18).

Quadro 18 - Números de problemas alegados por professor

Nº DE PROBLEMAS	PROFESSORES	%
01	14	23,3
02	20	32,7
03	09	15
04	03	5
05	01	1,6
06	00	0

13ª questão: Você acha importante que a escola assuma um papel relevante na Educação para Saúde?

Essa questão foi uma unanimidade favorável à escola assumir um papel relevante na Educação para a Saúde (Quadro 19). Todos esses resultados fortalecem os defensores da Saúde Renovada e, de maneira mais abrangente, os defensores de uma educação para saúde, como cita Menestrina (1993, p. 20): “A educação para saúde não é apenas uma disciplina escolar, mas constitui-se em um princípio de vida que atua na formação de uma consciência corporal saudável, visando ações comprometidas e autônomas de integração biopsicossocial”.

Quadro 19 - Relação da escola com a saúde

ALTERNATIVAS	PROFESSORES	%
Sim, a escola deve assumir um papel relevante na Educação para a Saúde.	60	100
Não, realizando projetos com palestrantes convidados já é o suficiente.	00	0

14ª questão: Como você define o papel da Educação Física na promoção da saúde?

Esse questionamento é crucial para a presente pesquisa, pelo motivo da pergunta ser diretamente ligada ao tema da mesma. De fato, todos concordam, independentemente da(s) abordagem(s) que defenda(m), que a Educação Física na promoção da saúde é, no mínimo, importante (Quadro 21, p.77). Mais da metade dos inquiridos (58,3%) a consideram “imprescindível”, ou seja, é impensável “fazer” Educação Física sem abordar conteúdos ligados à saúde, independente desta ser ou não a prioridade.

Esses números revelam uma coerência com a 13ª questão, onde todos afirmam a importância da educação para saúde. Na 1ª questão, a preocupação com a promoção da saúde foi citada por 20 (33%) professores. Quando questionados sobre as bases de organização do trabalho pedagógico, na 3ª questão, apenas 7 (11,6%) dos professores citaram a promoção da saúde. Na 5ª questão, 21 (35%) professores afirmam ter a saúde entre seus principais objetivos. Na questão 6, nove (15%) professores consideram a saúde como objetivo mais valorizado. Na 11ª questão, 59 (98,3%) afirmam trabalhar conteúdos ligados à saúde. Na 15ª

questão, 58 (96,6%) afirmam adotar estratégias para o ensino da promoção da saúde. O quadro 20 demonstra, de forma geral, a relevância do tema saúde para os professores:

Quadro 20 – Relevância do tema saúde para os professores

QUESTÃO	TEMA	PROFESSORES	%
1 ^a	Saúde Renovada como abordagem	20	33
3 ^a	Organização do trabalho pedagógico	7	11,6
5 ^a	Principais objetivos	21	35
6 ^a	Objetivo mais valorizado	9	15
11 ^a	Conteúdos ligados à saúde	59	98,3
13 ^a	Educação para saúde na escola	60	100
14 ^a	Importância da EF para saúde	60	100
15 ^a	Estratégias de ensino	58	96,6

De acordo com o quadro acima, as contradições podem ser observadas nas 1^a e 3^a questões. Como pode ter a saúde tanta importância e ser adotada por apenas 20 dos 60 professores inquiridos? E compor a base de organização do trabalho pedagógico de apenas 7 professores? A explicação pode estar na 6^a questão. O tema saúde pode ser ministrado por todos, mas uma boa parte não a considera como objetivo principal. Assim, é possível justificar, através da maioria das respostas favoráveis (que a Educação Física corrobora na promoção da saúde na escola), que, apesar de ser uma unanimidade, não recebe o mesmo valor ou grau de importância por todos.

Quadro 21 - Relação da Educação com a saúde

ALTERNATIVAS	PROFESSORES	%
Nada importante	00	0
Pouco importante	00	0
Importante	07	11,6
Muito importante	18	30
Imprescindível:	35	58,3

15ª questão: Qual a estratégia que utiliza para educar os seus alunos para a saúde?

Em relação à estratégia para educar os alunos para saúde, a grande maioria (40 professores, 66,6 %) trabalha um planejamento contextualizado, buscando a equalização entre a teoria e a prática. Outros 18 professores (30 %) afirmam um planejamento de forma contextualizada, mas enfatizando a prática (Quadro 22).

Quadro 22 – Estratégias para a Educar para a saúde

ESTRATÉGIA	PROFESSORES	%	ALT.
Nenhuma, pois o meu planejamento não contempla esse assunto	2	3,3	a
Trabalhando todos os assuntos do planejamento de forma contextualizada, buscando a equalização entre teoria e prática corporal, onde o aluno possa visualizar a importância da saúde, além da simples prática corporal, assumindo novos valores progressivamente.	40	66,6	b
Trabalhando todos os assuntos do planejamento de forma contextualizada, enfatizando a prática corporal com algumas teorias, pois, dessa maneira, já possibilita ao aluno visualizar a importância da saúde.	18	30	c

Segundo o quadro 22, 66,6% dos professores inquiridos optam em equalizar a distribuição das aulas com práticas corporais que também são denominadas de aulas práticas. Entretanto, as aulas sem práticas corporais são chamadas de teóricas. De tal modo que, ao final do ano letivo, os números de aulas teóricas são equivalentes ao das aulas práticas. Isso pressupõe que os professores passam muitas aulas discutindo com os alunos, no campo das idéias, assuntos pertinentes à aquisição de novos valores. Com uma ênfase maior nas aulas práticas, 30% dos professores destinam a maior parte da sua carga horária de trabalho às suas aulas com práticas corporais, realizando um número menor de aulas teóricas.

Podemos concluir que, de acordo com os questionários, os professores inquiridos, no que tange às suas concepções, adotam várias abordagens da Educação Física, desde as mais antigas (como a higienista e militarista) até as mais atuais (como a crítico-emancipatória e saúde renovada). Muitos professores, que ainda hoje lecionam, começaram suas práticas nos anos em que houve o surgimento das abordagens renovadoras. Por outro lado, muitos professores jovens de hoje cresceram vivenciando, como alunos, a fase de transição do processo, ou seja, as antigas abordagens estão presentes até os dias atuais porque todos que “fazem” a Educação Física tiveram um vínculo forte com as mesmas.

Destarte, ainda de acordo com as concepções, podemos caracterizar a Educação Física da Rede municipal de Aracaju como uma disciplina planejada de forma bem diversificada, ou seja, ela não possui uma “espinha dorsal”, um norte para as concepções. Fica evidenciado que a E.F é uma disciplina em que cada profissional, de acordo com a sua realidade, no contexto escola, aluno e comunidade, traça os seus objetivos e estratégias de trabalho.

4.1.2 Análise dos resultados das Observações

Foram observadas 240 aulas, sendo que 20 aulas por professor em diferentes turmas, durante os meses de setembro de 2008 a junho de 2009. No período de férias para os professores de 2008 para 2009, as escolas não tinham exatamente os mesmos dias para encerramento de um ano e para o início letivo do outro, por motivos como, por exemplo, reformas do prédio. A maior dificuldade, nessa fase de pesquisa, foi a interrupção das observações por causa de greves, que se estendeu por aproximadamente dois meses. Com o retorno das aulas, as observações foram retomadas e concluídas.

Como nos municípios só existem escolas de nível fundamental, foram observadas aulas do primeiro ao nono ano (algumas escolas ainda utilizam a nomenclatura extinta, ou seja, da primeira a oitava série), nos horários da manhã, tarde e noite, abrangendo, o máximo possível, as diferentes faixas etárias assistidas pelo poder público.

Quatro professores lecionam do primeiro ao quinto ano. O professor (A) lecionou quinze aulas com o tema “jogos populares/recreação”, sendo que as cinco últimas aulas foram

explanadas em forma de gincana escolar, ou seja, uma competição entre turmas que consiste no cumprimento de tarefas. Eram cinco aulas observadas por dia. O espaço de trabalho do professor, apesar de pequeno, é calçado e coberto.

Todas as aulas iniciavam em sala. Após a chamada, o professor explicava o que seria feito em quadra e perguntava se havia alguma dúvida ou idéia. Em seguida, a turma era conduzida à quadra onde todos deveriam se sentar para o início das atividades. Como praticamente todos conseguiam realizar, com um mínimo de capacidade, as atividades, pode-se concluir uma boa clareza das explicações, além do sucesso dos objetivos.

Quanto aos alunos, esses pertencem a uma região conhecida como de risco social e violenta. Apesar disso, o nível de controle da turma era adequado, pois praticamente todos participavam das atividades. No entanto, somente alguns alunos, por motivos nem sempre explícitos, ao chegarem na quadra, sentavam-se ao lado da mesma e não participavam. Os motivos, quando eram dados, foram: cólicas, dores de cabeça e mal-estar. O professor sempre perguntava o motivo e, ao receber as explicações, as aceitava sem questionamentos.

O professor (B) lecionou durante as vinte aulas o tema “xadrez”, pois o mesmo afirmou que seria o conteúdo de todo aquele mês. Todas as suas aulas foram realizadas em sala. Depois da chamada, o professor explicava o que seria feito naquele dia. Então, após uma explicação e questionamentos para confirmar a apreensão daqueles conhecimentos, o professor colocava um tabuleiro vertical à frente, em local visível, e todos jogavam juntos, com um aluno indicando um movimento por vez. Pelas jogadas realizadas, os objetivos podem ser considerados como alcançados, pois todos os alunos, ao final das vinte aulas, sabiam jogar xadrez de acordo com o que foi ensinado.

O professor (C) realizou vinte aulas com os temas “jogos populares/recreação”. Apesar de possuir um bom espaço para a prática de atividades corporais, tratava-se de um campo de areia descoberto. Como havia chovido alguns dias seguidos, o mesmo estava enlameado, comprometendo as aulas práticas de Educação Física.

No entanto, como a escola possui dois grandes pátios cobertos dentro dos dois blocos, o professor substituíu o campo pelos pátios e, assim, adaptava suas aulas para atingir

os mesmos objetivos anteriormente traçados. O professor buscava cada turma em sua respectiva sala e conduzia os alunos imediatamente para o pátio. Lá, solicitava que todos se sentassem, realizava a chamada, explicava as atividades e as executava. Possuía um bom domínio de classe e seus alunos participavam, todos, sem exceção, das atividades.

O professor (D) realizou vinte aulas. A escola possui uma quadra pequena, mas com boas condições de atividades corporais, pois, além de coberta, ela possui paredes, o que evita que, ao chover, o vento encharque o chão, tornando inutilizada em períodos de chuvas intensas. O professor fazia a chamada em sala e, logo após, encaminhava os alunos à quadra. Chegando lá, o mesmo pedia para que todos sentassem, explicava como seria a aula e, então, iniciava os trabalhos.

Como se pode notar, todos os professores das séries iniciais possuem práticas semelhantes, no que tange a estrutura geral das aulas. Nesse nível de ensino, predominaram os jogos populares/recreação.

Os demais professores atuam do sexto ao nono ano. O professor (E), em vinte aulas, abordou o futsal, ensinando sobre o histórico, os fundamentos e as regras. Suas aulas eram, basicamente, divididas em dois momentos. No primeiro momento, em sala, era feita a chamada e, logo após, as explicações com o auxílio do quadro negro para facilitar a compreensão dos alunos. Depois, os mesmos eram conduzidos até a quadra para realizar a vivência motora dos ensinamentos em sala. Apesar da quadra possuir dimensões adequadas, o piso necessita de alguns reparos e a mesma não é coberta.

Durante as observações, as chuvas não aconteceram e, portanto, não atrapalharam os trabalhos do professor. A compreensão dos alunos foi satisfatória, pois os alunos participaram, em sua maioria, onde apenas pequenos grupos deles preferiam apenas observar. Ao questionar porque esses alunos não queriam participar, as respostas eram diversificadas todas ligadas a dores/problemas físicos. Então, o professor optava por não obrigá-los a participar.

O professor (F) também lecionou em vinte aulas observadas no futsal. Porém, como a quadra da sua escola é coberta, a maioria das aulas foram em quadra (15 aulas). Somente as

aulas sobre as regras demandaram mais tempo em sala (5 aulas). Mesmo assim, houve vivência prática mínima para melhor apreensão do conteúdo. Desse modo, a maioria executou, em quadra, os ensinamentos vistos em sala, sem maiores problemas. Em ambos os casos, poucos alunos, e, desses poucos, a maioria era do sexo feminino que, em geral, tem menos apreço pelo futsal do que os meninos.

O professor (G) lecionou durante as vinte aulas observadas sobre “O funcionamento do coração”. Todas as suas aulas foram em sala porque, apesar do conteúdo ser de pouca necessidade dinâmica no que tange a aulas em quadra, o docente, em seu planejamento, almejava realizar algumas aulas em quadra para poder, além de proporcionar vivências motoras aos alunos, não desviar do escopo da Educação Física que exige nesse viés. Porém, essas aulas não puderam ser realizadas em quadra porque, apesar de grande e coberta, a mesma estava com várias poças d’água, devido às constantes chuvas, o que a deixou muito perigosa e inapropriada para o uso fim.

A maioria de suas aulas iniciava com a chamada. Em algumas aulas, a mesma foi realizada ao final. No primeiro caso, após a chamada e um breve momento de descontração com os alunos, o professor copiava algumas linhas no quadro, esperando que todos escrevessem. Em seguida, explicava, fazia perguntas pertinentes ao assunto e solicitava a participação dos alunos. Ao final das aulas, exercícios de fixação eram ditados pelo professor e também elaborados pelos alunos a pedido do professor, para serem feitos na hora, e os que não fossem possíveis, em casa. Pela boa relação com os alunos e pela participação ativa dos mesmos, pode-se entender que a compreensão foi, no mínimo, satisfatória.

O professor (H) lecionou as vinte aulas. Nas sétimas séries (essa escola não alterou a nomenclatura para “ano”), ele abordou os conceitos e diferenças entre as atividades físicas e os exercícios físicos. Além desses, as capacidades físicas como flexibilidade, força e equilíbrio. Nas oitavas, o conteúdo explorado foi a “Evolução do estilo de vida humana”, que aborda como, ao passar dos tempos, o corpo humano sofreu algumas alterações, devido à revolução tecnológica que contribuiu para o surgimento em massa do sedentarismo.

A maioria das aulas (19) foram realizadas em sala, sendo que apenas uma foi executada em quadra. Todas as aulas eram iniciadas pela chamada. Logo após, o assunto era

copiado, aos poucos, no quadro negro. A cada sessão de escrita no quadro, era feita uma explicação referente àquela parte escrita. Sempre após todos copiarem, as explicações interativas eram iniciadas. Essas são chamadas interativas porque, durante todo o tempo, o professor provocava a participação dos alunos. Esses últimos, prontamente, participavam. O domínio da turma era eficiente, pois, ao ser interrompido algumas poucas vezes, o professor pedia ordem e era obedecido.

O professor (I) lecionou 20 aulas. Ele possuía, além dos alunos do ensino fundamental regular, alunos do PAEJA, que é composto por adultos com considerável atraso escolar. No caso específico dessa escola e das observações, esses alunos estudam os primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Os assuntos, durante as vinte aulas, foram diferenciados de acordo com a turma. Nas quintas e sextas séries (lá a nomenclatura ainda não foi alterada para “ano”), o conteúdo era sobre a adolescência; nas sétimas e oitavas, era sobre as “Doenças que mais matam”; e no PAEJA era informática que estava sendo lecionada.

Nesse último caso, o professor tinha como objetivo ensinar os alunos a utilizarem o computador, abrindo os links de pesquisa e, finalmente, chegava-se aos jogos no computador. Para atingir o objetivo final “jogos no computador”, ele teve que ensinar a todos a utilizarem a máquina. Em todas as turmas, o professor iniciava pela chamada. Ele tinha total controle das turmas, pois os alunos eram bem participativos, o que levava a entender o sucesso em relação à compreensão dos conteúdos.

O professor (J) lecionou sobre as “Drogas”, detalhando sobre os prejuízos que as mesmas causam ao corpo, à família e à sociedade. Todas as aulas foram realizadas em sala. A chamada era o primeiro ato de cada aula. Logo em seguida, era feita uma pequena explanação oral do que seria visto naquela aula. Depois disso, o assunto era copiado completamente no quadro e as explicações eram realizadas, assim que todos tivessem copiado. A participação dos alunos era ativa, pois o professor perguntava se alguém conhecia, mesmo que de vista, uma pessoa envolvida com drogas. A resposta era sempre positiva, pois alguns alunos, em todas as turmas, afirmavam não somente conhecer, mas davam o seu testemunho nos casos referentes ao tema abordado na aula.

Alguns sabiam contar todo o problema; outros apenas os desfechos. No entanto, em todos os casos, o final era sempre negativo. Infelizmente, não houve nenhum depoimento que o drogado tivesse se afastado das drogas. As aulas eram muito dinâmicas. Às vezes, iniciava-se uma desordem, não por falta de motivação, pelo contrário, é que vários alunos queriam falar ao mesmo tempo ou estavam conversando entre si sobre o assunto, paralelamente às explicações do professor. Mas, durante esses momentos, rapidamente era retomada a ordem e as aulas fluíam normalmente.

O professor (L), em vinte aulas, abordou o conteúdo “A importância da prática de exercícios físicos”, explanando sobre as razões das práticas dos exercícios físicos para os benefícios da boa forma. As aulas foram realizadas em sala por opção do professor. Pois o mesmo tem, à sua disposição, uma quadra coberta. As aulas eram iniciadas com a chamada. Em seguida, era copiado no quadro o conteúdo. Após todos finalizarem a cópia do texto, o professor iniciava as explicações sobre o assunto.

A maioria dos alunos, apesar de gostar do assunto e participarem das aulas, assumiram que não realizariam os exercícios físicos. A grosso modo, eles apenas realizam atividades corporais de forma descomprometida com o próprio bem-estar. Pois somente participam das aulas de Educação Física, que nem sempre é em quadra, em momentos de lazer como, por exemplo, o futebol. Partindo sempre do princípio de mudar essa realidade, as aulas foram realizadas sem nenhum problema relevante. Quanto ao domínio de classe, é classificado como bom, pois os alunos participavam ativamente do processo.

O professor (M) também abordou “A importância da prática de exercícios físicos” e algumas semelhanças com a realidade do professor anterior foram constatadas, apesar de estarem em escolas diferentes. Havia algumas semelhanças como, por exemplo, a postura relapsa dos alunos em relação à prática de exercícios físicos regulares voltados para a manutenção da saúde, e de como esse assunto chama a atenção dos mesmos. Porém, em suas aulas, este professor dividiu meio a meio as aulas em sala e em quadra, sendo dez aulas em cada espaço. Primeiro era feito a chamada. Depois o assunto era copiado no quadro. Após todos copiarem, era feita a explicação com a participação dos alunos.

Ao final de cada aula, algumas atividades eram elaboradas para os alunos responderem em casa. Na aula seguinte, o professor, em sala, fazia a chamada e explicava o que seria realizado em quadra. Após todas as dúvidas preliminares serem esclarecidas, os alunos eram conduzidos à quadra, que era coberta e adequada para a realização consciente de exercícios físicos.

Alguns alunos preferiam não participar fisicamente das aulas, a fim de evitar confrontos. O professor apenas informava que tais atitudes seriam relevantes na composição da nota de avaliação. Então, esses alunos reviam a sua postura diante da participação na aula. Enquanto que outros continuavam a refutar. Sempre faltando aproximadamente quinze minutos para o fim das aulas, o professor reunia todos os alunos sentados à sua frente, explicando o que foi trabalhado. Ele perguntava se alguém tinha alguma coisa para questionar. Logo após essa conversa, os liberava para poderem fazer a higiene pessoal.

Os resultados das observações deixam claro que os professores usam mais de uma abordagem em suas práticas pedagógicas, utilizando, como critério para a implementação de suas práticas, o aluno. Nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), a abordagem predominante foi a recreacionista, tendo o Jogo, principalmente os jogos populares, como principal conteúdo. A postura crítico-superadora surge, com a exceção das 20 aulas onde fora desenvolvido o tema xadrez (jogo de salão) e as 20 aulas realizadas no PAEJA. Enquanto que as demais, 60 aulas foram desenvolvidas com práticas corporais.

Do sexto ao nono ano, pode-se evidenciar uma inversão dessa proporção. Das 140 aulas realizadas, 94 foram em sala e 46 com práticas corporais. Sendo assim, conclui-se que os professores inquiridos, que lecionam do 5º ao 9º ano, dão um espaço muito grande para as chamadas aulas teóricas, deixando um espaço mais restrito para as aulas práticas. No âmbito geral de todas as aulas, pode-se afirmar um equilíbrio entre as formas de lecionar com uma tênue vantagem para as aulas em sala, conforme o quadro 23 (p.86).

Quadro 23 – Divisão das aulas durante as observações

ENSINO FUNDAMENTAL	AULAS EM SALA	%	AULAS EM QUADRA	%	TOTAL
1º ao 5º ano	40	40	60	60	100
6º ao 9º ano	94	67,1	46	32,8	140
Geral	134	55,8	106	44,1	240

Alguns fatores negativos puderam ser evidenciados, como o fato de que nem todas as escolas possuírem espaços adequados e/ou cobertos para a prática da Educação Física. Isso acaba comprometendo o planejamento dos professores como, por exemplo, o número excessivo de aulas em sala, principalmente do 6º ao 9º ano.

Provalvemente, se todas as unidades de ensino estivessem com os espaços ideais para o trabalho docente, a realidade fosse outra. Os problemas de chuva, sol, lama, comprometeram, em parte, a realização de algumas aulas práticas. Vale ressaltar que 67% e 43% dos professores, respectivamente, alegaram problemas com os recursos materiais. Outros, não definidos na questão, mas podem perfeitamente remeter a problemas nas instalações ou não.

Os conteúdos das aulas dadas pelos professores, apesar de abordarem questões pertinentes da Educação Física, não estão uniformes. Um mesmo conteúdo pode ser lecionado em fevereiro por um professor em uma determinada escola ou mesmo em dezembro, por outro professor em outra escola. Podemos dizer, ainda, que diante desses conteúdos ligados à saúde observados, os mesmos tendem a utilizar a Educação Física como uma importante ferramenta em busca de uma sociedade salutar.

4.1.3 - Relação entre Questionário e Observações

1ª questão: Qual(is) a(s) Tendência(s) pedagógica(s) que você privilegia em sua prática pedagógica?

Durante as observações, puderam ser evidenciadas, dentre as dez diretamente apresentadas, as tendências crítico-superadora, saúde renovada, recreacionista e crítico-emancipatória. A postura dos professores em suas aulas é determinante para se identificar as tendências, independentemente do conteúdo. Por exemplo, os dois professores que lecionaram sobre futsal, apesar deste ser um esporte, o enfoque não foi de rendimento, e sim, alicerçado na crítico-superadora. Pois os mesmos assumiram uma postura mediadora do conhecimento e não de “donos do conhecimento”, nem tampouco exigiram performance dos alunos.

A crítico-superadora pode ser evidenciada praticamente em todas as aulas do sexto ao nono ano. Pois os professores concediam uma participação ativa dos alunos em suas aulas no que tange à elaboração, mudança de regras nas atividades realizadas e solução de eventuais problemas. Segundo Soares et al (1992), a aula deve ser dinâmica e que possibilite ao aluno aprender a realidade social a partir do mundo concreto dele mesmo.

A tendência crítico emancipatória fica clara nas aulas do professor que lecionou sobre atividade física x exercícios físicos/evolução do estilo de vida humana. O contexto dessas aulas eram nitidamente de cunho emancipatório, em que o professor pretendia, a cada explicação, inserir o aluno socialmente, buscando despertar a capacidade emancipatória dos mesmos.

A saúde renovada foi utilizada nas aulas sobre coração, drogas, importância da prática de exercícios físicos, doenças que mais matam, atividade física x exercícios físicos e evolução do estilo de vida humana. Este último, justamente devido ao enfoque emancipador, não deixou de ressaltar a importância de se adotar um estilo de vida saudável.

Nesse grupo de aulas, os professores abordaram, de forma contextualizada, assuntos ligados à promoção da saúde, desde o conhecimento do próprio corpo (funcionamento do coração), até sobre as doenças “evitáveis” que surgiram com o homem moderno, perpassando

pela importância de entender e praticar exercícios físicos regulares, ressaltando os perigos sociais que nos rondam e visam à destruição, não somente do nosso corpo, como do ser humano (drogas).

2ª questão: Qual(is) o(s) material(is) didático(s) você utiliza para elaborar seus planejamentos?

Os materiais didáticos utilizados foram coerentes com o tipo de aula aplicada. Nas aulas ministradas em sala, os materiais foram, em sua maioria: livros, apostilas, vídeos e computadores. Em quadra, materiais peculiares à Educação Física: bolas, cordas, jogos de tabuleiro, arcos.

3ª questão: Como você organiza os conteúdos das suas aulas?

Dentre os conteúdos das aulas observadas, em consonância com os questionários, pode-se evidenciar que todos, obviamente, seguem uma ou mais tendências. As características dos alunos foram respeitadas para que os mesmos pudessem reunir as condições ideais para o aprendizado. Uma delas é entender que tipo de clientela pretende-se trabalhar, para somente depois definir mais detalhes das ações a executar. Como os alunos acompanharam todos os conteúdos, seja em sala ou não, pode-se concluir que tais conteúdos foram adequados aos mesmos.

Questão 04: Quais os critérios que você utiliza ao determinar os principais conteúdos?

Os critérios que nortearam as aulas assistidas obedeceram a uma lógica de execução, como pôde ser observado nos questionários. Os conteúdos foram ensinados de acordo com as características dos alunos, seguido por idade, nível de escolaridade e necessidade social. As condições de trabalho também foram levadas em conta na pesquisa. Pois espaços pequenos ou encharcados, por exemplo, comprometem parcial ou totalmente a execução de atividades corporais, a realidade e a necessidade da escola.

Questão 05: Quais os principais objetivos da Educação Física Escolar, em sua opinião?

A atuação pedagógica contextualizada dos conteúdos da Educação Física sugerem práticas de cunho social, auxiliando no desenvolvimento do senso crítico do aluno para sua atuação como cidadão participativo e saudável, como ficou explícito nos questionários. O que pôde ser evidenciado foi a busca desse objetivo, por intermédio dos conteúdos da disciplina, desde os pequenos aos maiores.

6ª questão) Qual o objetivo mais valoriza. Por quê?

Em consonância com a questão anterior, pode-se concluir que a formação integral do cidadão foi a mais destacada. A participação da maioria dos alunos, em todas as aulas observadas, era extremamente relevante, interpretando-se como um sucesso por parte do professor. Pois o número de alunos que faziam as aulas, fosse em quadra ou em sala, era contrastante com os que se recusavam a fazer. Esses sempre alegavam problemas agudos de saúde, sendo composta por uma minoria que não chegavam a cinco por turma.

7ª questão) Qual o objetivo que menos valoriza. Por quê?

As práticas não executadas, em nenhuma das aulas, foram as de fomento à exarcebação da competitividade e rendimento técnico. Nas atividades, desde as recreativas às mais complexas, não houve incentivo por parte dos professores para os resultados e movimentos perfeitos.

8ª questão: Em sua opinião, quais os valores éticos que a Educação Física Escolar deve fomentar nos educandos?

Como pôde ser constatado nos questionários, o respeito e a cooperação foram os valores mais claros durante as sessões, pois as atividades escolares dependem muito desses valores que, quando são colocados em prática em uma classe ou na escola, facilitam, ainda mais, as oportunidades de aprender.

11ª questão: Você trabalha conteúdos ligados à saúde em suas aulas?

Nos questionários, a gama de conteúdos citados ligados à saúde é grande. Daquele total, puderam ser observados os seguintes conteúdos:

- Funcionamento do coração humano;
- Atividade Física x Exercício Físico;
- Evolução do estilo de vida humana
- Adolescência;
- Doenças que mais matam;
- Drogas;
- A importância da prática de exercícios físicos

12ª questão: Qual ou quais os principais fatores que atrapalham a sua prática pedagógica, comprometendo negativamente os seus objetivos?

Com relação aos problemas observados que claramente atrapalharam as práticas, foram citados os espaços físicos, devido:

- Espaço com falta de cobertura, ou seja, com o sol muito forte ou chuva. A utilização fica parcial ou totalmente comprometida;
- Espaço que, apesar de possuir cobertura, quando chove, encharca o local. Tornando-o temporariamente inútil;
- Espaço sem cobertura e calçamento, ou seja, ao chover, o chão vira lama.

13ª questão: Você acha importante que a escola assuma um papel relevante na Educação para Saúde?

De acordo com os tipos de conteúdos lecionados em diversas séries diferentes, pode-se concluir que o papel da escola na educação para saúde é coerente na prática pedagógica dos professores. Dos onze diferentes conteúdos observados, sete (63,3%) são conteúdos ligados diretamente à saúde.

15ª questão: Qual a estratégia que utiliza para educar os seus alunos para a saúde?

Do total de aulas observadas, cento e quatro (43%) foram em sala. Enquanto que cento e trinta e seis (56%) foram realizadas em quadra e/ou espaços. Nas séries iniciais (1º ao 5º ano), 75% das aulas foram, essencialmente, de práticas corporais e 25% em sala de aula. Porém, cabe ressaltar que três professores realizaram 100% das suas aulas de práticas corporais; uma professora, com 100% das suas aulas em sala, com o jogo de xadrez.

Nas demais turmas, do 6º ao 9º ano, a proporção foi de cento e vinte e quatro aulas em sala (77,5%) e trinta e seis (22,5%) em quadra ou similar. Este número não foi maior porque em quatro ocasiões a chuva comprometeu a realização das aulas fora das salas.

Ao confrontar os resultados dos questionários e das observações, pode-se concluir que os professores observados têm práticas bem definidas no que tange a suas concepções e práticas. Com relação aos professores das séries iniciais e os do ensino fundamental, a abordagem recreacionista, durante as observações, exploraram conteúdos dos movimentos renovadores, inclusive, com bastante ênfase na Saúde Renovada.

De acordo com os resultados obtidos, percebe-se que todas as abordagens pedagógicas apresentadas pelos docentes são citadas e eles demonstram conhecê-las. Mesmo apesar da abordagem recreacionista ter sido amplamente citada, pois como o foco dessa abordagem é o deixar brincar, sua aplicação torna-se mais simples por dois motivos: o primeiro é o fato das crianças estarem fazendo o que mais gostam (brincar). O segundo é o professor assumir o papel de simplesmente observar as crianças com o intuito de manter a organização das brincadeiras e do ambiente para que não aconteça desentendimentos nem depredação ao bem público.

Em relação as outras abordagens, mesmo essas tendo um percentual representativo, demonstra-se a pluralidade das concepções nos demais docentes. Dessa forma, é comum que se tenha uma mescla das abordagens, pois há de se considerar que elas tendem a se complementarem no ensino da Educação Física.

Já um terço dos professores menciona a saúde renovada em suas concepções. Gradativamente, no transcorrer das respostas obtidas no questionário referentes à promoção da saúde houve uma ratificação ascendente dessa abordagem, inclusive, com respostas unânimes, a respeito do papel relevante da Educação Física na promoção da saúde.

Referentes aos materiais didáticos, o fato de não ser comum no Brasil a utilização de livros didáticos oficiais, os docentes adotam diversas fontes para embasar seus planejamentos. Essa autonomia para escolher os recursos a serem adotados em suas práticas revela que os planejamentos não possuem, necessariamente, os mesmos conteúdos tampouco a mesma ordem. Desse modo, como a Educação Física possui várias abordagens pedagógicas e não há consenso entre os estudiosos da área quanto ao seu objeto de estudo, o professor assume para si a responsabilidade de elaborar o seu material didático, de forma a atender as particularidades do seu próprio planejamento.

Perguntados sobre a organização dos conteúdos das suas aulas, os professores mencionaram aspectos diversos para justificarem a sua elaboração, sempre partindo para um planejamento anual. Nesse contexto, evidencia-se uma relevante preocupação com as características dos educandos ligadas a questões de âmbito social e pedagógico.

As abordagens pedagógicas tiveram um expressivo destaque de um percentual de quase metade dos professores (43,3%). Por outro lado, apenas 3 professores referiram-se ao Projeto Político Pedagógico e as horas de estudo respectivamente. O que reforça a autonomia dos professores, com relação a possibilidade de elaboração individual dos seus planejamentos e conteúdos.

Quanto a priorização dos conteúdos, o critério escolhido por dois terços dos professores é o aluno. Sendo assim, os educandos são considerados os principais critérios tanto para organização dos conteúdos como na determinação de quais destes serão os principais. Outros critérios também foram citados como: condições de trabalho, escola, tendências pedagógicas, relevância social e qualidade de vida.

Todos estes possuem a sua importância em um contexto educacional, porém o que pode-se concluir é que todos eles são colocados em uma posição onde o aluno é o foco e que a

partir dos objetivos que se pretende atingir junto a eles é delineado a forma de trabalhar os conteúdos, o que sugere uma avaliação diagnóstica para identificar o perfil dos educandos.

Os principais objetivos da Educação Física segundo os inquiridos são: a cidadania, a socialização, a saúde e desenvolvimentos das capacidades físicas. Vale ressaltar o equilíbrio das respostas, pois nenhuma teve destaque sobre as outras. Mesmo com a existência de mais de dez abordagens pedagógicas, os principais objetivos giram em torno de apenas quatro aspectos, o que fortalece a convicção de que elas são complementares.

Apesar das dificuldades de se definir o objeto geral da Educação Física, é muito provável que se encontre dentro das respostas dadas, ou seja, contribuir na formação cidadão, sociável, saudável e com desenvolvimento (necessário e sem exageros) das capacidades físicas, possibilitando a adoção de valores humanos como respeito, cooperação, bom relacionamento social e solidariedade, por exemplo. Isso demonstra também a influência positiva dos movimentos renovadores, que mesmo com todas as dificuldades de serem postos em prática, estão enriquecendo as discussões contribuindo para o processo (lento) de mudança de atitudes dos docentes quanto ao rompimento com antigas concepções voltadas para o desempenho, exclusão dos menos hábeis e do movimento pelo movimento.

Em relação à concepção de saúde, um dos principais objetivos da Educação Física, 56 professores (93,3%) corroboram com a determinada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o que significa apresentar aos alunos a dimensão deste conceito e fomentar neles a adoção de atitudes salutaras em seu sentido mais amplo e compreender a relação entre direitos como educação, emprego, transporte, lazer, saneamento básico, auxílio médico (dentre outros) e a saúde.

A partir desta concepção, 50 professores (83,3%) concordam que educar para saúde é possibilitar aos educandos um pleno desenvolvimento (além das atividades físicas) de um processo de conscientização sobre a importância da saúde com o objetivos que sejam assimilados valores adotados de forma permanente por toda vida, ou seja, eles acreditam que, somando-se às práticas corporais um processo de conscientização, poderá contribuir na assimilação de valores humanos.

Neste contexto, todos os professores inquiridos concordam que a escola assuma um papel relevante na educação para saúde. Todos esses resultados fortalecem os defensores da saúde renovada, pois todos os docentes concordam que a Educação Física na promoção da saúde é, no mínimo, importante. Dentre as cinco possibilidades de resposta, mais da metade dos inquiridos (58,3%) a consideram imprescindível.

No que tange o trabalho com conteúdos ligados à saúde, 59 professores reponderam afirmativamente. Um número realmente expressivo e demonstra uma situação favorável à educação para saúde. Porém, existem problemas que interferem em sua prática. Quanto a esses problemas que possam atrapalhar as práticas dos professores, os recursos materiais foram citados por 37 professores (61,6 %). a grande maioria (56%) possui, no máximo, dois problemas. Entretanto, o somatório dos professores com três, quatro e cinco problemas atinge-se 21,6% que é um quantitativo nada irrelevante.

Referentes às estratégias para educar para saúde, 40 dos professores (66,6 %) optam por trabalhar um planejamento contextualizado, buscando a equalização entre a teoria e a prática. Outros 18 professores (30 %) afirmam um planejamento de forma contextualizada, mas enfatizando a prática. Diante desta realidade, a quantidade de aulas práticas e teóricas precisam ser determinadas no planejamento. Assim, a equalização das aulas teóricas e práticas, segundo os inquiridos, é a estratégia preferida em relação a ênfase em aulas práticas.

Após as observações, foi possível perceber a diferença na relação entre planejar e executar as aulas. A maioria dos professores optam por equalizar o número de aulas teóricas e práticas, porém, as aulas tiveram execuções diferentes do afirmado. Do 1º ao 5º ano prevaleceram as aulas práticas e do 6º ao 9º ano as teóricas. Neste último caso, a possível explicação ao fato das aulas teóricas terem sido mais que o dobro das práticas seja os problemas estruturais.

Sendo assim, pode-se caracterizar as concepções e práticas dos professores da Rede municipal de educação de Aracaju como plural, transitória e personalizada. Plural porque os docentes adotam como base do seu trabalho educativo mais de uma abordagem pedagógica. Transitória porque mesmo sem romper com antigas práticas, os docentes apesar de ainda possuírem tais práticas, contribuem para a efetivação das novas práticas ao se utilizarem das

abordagens renovadoras. Personalizada porque cada professor elabora individualmente seu planejamento e executa as suas aulas.

CONCLUSÃO

Após toda realização da pesquisa, conclui-se que a Educação Física passa por um lento, mas progressivo processo de busca da sua epistemologia. O reflexo desse contexto é o surgimento de várias tendências pedagógicas, num espaço de tempo considerado pequeno, principalmente nos últimos trinta anos. Essas tendências buscam (cada uma dentro do seu embasamento teórico) o melhor para o aprimoramento da Educação Física.

Nesse viés, cada professor inquirido deixou bem claro que adotam uma ou várias tendências pedagógicas em suas aulas. A partir disso, compreende-se que os mesmos ensinam com o que acreditam ser o melhor de cada uma, ou seja, nem todas as tendências necessariamente se contradizem, pois elas podem simplesmente se completarem. A promoção da saúde não foi escolhida como a principal preocupação dos professores, mas os mesmos acreditam em sua importância, incluindo em seus objetivos que as realizam com certa relevância, como foi evidenciado nas observações.

A partir das concepções e práticas da Educação Física através dos questionários e das observações feitas nas unidades de ensino no município de Aracaju, concluiu-se que muitos docentes evidenciaram em suas abordagens pedagógicas, confirmando minhas expectativas anteriores na execução da pesquisa diante da promoção da saúde. Pois, foi constatado na concepção da maioria dos docentes, que a promoção de saúde é abordada seja como objetivo principal ou sendo de modo coadjuvante em suas práticas de ensino. Em todos os itens do inquérito, as respostas foram de forma positiva no que tange a promoção da saúde, mesmo com todas as variáveis negativas a suas práticas.

Referente à concepção, pode-se afirmar que todos os docentes entendem o papel da educação para a saúde nas escolas uma necessidade fundamental na absorção de valores primordiais ao ser humano, que é a preocupação do cidadão possuir uma vida salutar, assumindo responsabilidades sociais. Isso quer dizer que adotar hábitos salutareos não se restringe a cuidar do corpo, mas sim está relacionada aos aspectos inerentes à saúde coletiva como, por exemplo, questões ligadas ao transporte, lazer, habitação, dentre outros que compõem a saúde. Durante as aulas, onde o tema abordava sobre questões ligadas à saúde, pôde-se verificar a preocupação dos professores para que seus educandos compreendessem à

dimensão da importância desse tema para sociedade em conhecer, refletir e agir, a respeito de um bem comum a todos.

Nessa perspectiva, a concepção de saúde é fundamental para a educação dos alunos. Pois, 93,3% dos docentes entendem que a saúde corrobora com a definição dada pela OMS (Organização Mundial de Saúde), ou seja, como algo que transcende o bem estar físico, abrangendo também o aspecto mental e social.

Dessa forma, ainda sobre as concepções, podemos caracterizar a Educação Física da Rede Municipal de Aracaju, como uma disciplina diversificada quanto ao conteúdo. Portanto, tal disciplina é explanada de acordo com a realidade da escola, levando-se em consideração o aluno e a comunidade em que se encontra o mesmo. Então, cada profissional, de acordo com sua realidade no trabalho, define seus objetivos e estratégias pedagógicas.

Com relação às práticas, verificou-se a aplicação de conteúdos, de forma relevante, ligados a promoção da saúde, principalmente entre os educandos do 6º ao 9º ano. Destacam-se, na pesquisa, às dificuldades estruturais que comprometem ou limitam negativamente a execução dos planos traçados em seus projetos pedagógicos quanto às práticas corporais, em decorrência de possuírem espaços inadequados para a realização das mesmas. Alguns dos problemas encontrados durante pesquisa estão relacionados ao clima ou a falta de materiais didáticos, violência e desinteresse de alunos.

Quanto à abordagem aplicada pelos docentes junto aos educandos até o 5º ano, predominava a recreacionista. Nos questionários, um professor afirmou que os seus alunos eram muito pequenos, e por isso, aplicava tal abordagem. Apesar de outros não fazerem menção a esse procedimento nos questionários, nas observações pôde-se constatar essa abordagem como predominante. Uma das explicações para esse fato estaria na idade tenra dos educandos, para que esses compreendam aspectos, ditos complexos que envolvem à saúde, limitando-se ao ensino, basicamente, de higiene pessoal, ambiental e atitudes que evitam doenças infectocontagiosas como, por exemplo, dengue (não deixar água limpa parada), gripe (não espirrar ou tossir em direção a outras pessoas) etc. Normalmente nas escolas é, dessa forma, simples ou limitada, à educação para saúde dos alunos pequenos.

Já em relação aos alunos do 6º ao 9º ano, a promoção da saúde é explanada de forma crítica, ou seja, os conteúdos abordados estariam voltados para o entendimento amplo de cada aspecto da saúde, contribuindo para formação do aluno, no sentido de compreendê-la e assumir um papel ativo quanto à aplicabilidade da mesma, de forma contundente.

Justifica-se a importância dessas práticas voltadas para a promoção da saúde, através do resultado de estudos que comprovam a necessidade de adotar hábitos saudáveis que podem evitar riscos do acometimento de várias doenças crônicas, ainda durante a infância. Desta maneira, ao se promover a saúde para todos na escola, além de dirimir esses riscos, os adultos que, desde crianças possuem hábitos salutaros, tendem a permanecer com essas mesmas atitudes. Somando-se a tudo isso, estaria também a preocupação com a formação do cidadão crítico.

Pôde-se averiguar, através das observações, a coerência entre as concepções e práticas, na medida possível, durante a execução das aulas. As dificuldades em realizar as práticas corporais eram contornadas de acordo com as possibilidades dos professores que, impossibilitados de realizá-las, explanavam o conteúdo em sala, favorecendo o enfoque teórico e comprometendo às atividades físicas, tão importantes em uma aula de Educação Física. Com isso, as aulas teóricas sobrepuseram-se quantitativamente com relação às práticas.

Partindo para a abordagem da saúde renovada, que tem como objetivo a promoção da saúde de forma crítica, destaca-se a importância do surgimento dos movimentos renovadores para o avanço científico no campo de pesquisa, fornecendo subsídios para uma Educação Física que busca assumir um papel relevante dentro da escola (hoje uma realidade), culminando em um desenvolvimento progressivo da disciplina através de práticas que acompanham a dinâmica da nossa sociedade. Tais práticas são estabelecidas como: Educação física para todos, independentemente de habilidades motoras; o esporte presente, sem ser centralizada na hiper competitividade; e a formação do cidadão crítico e transformador.

De fato, observou-se nas análises dos questionários nas respostas referentes diretamente a saúde, uma coerência entre todas, enfatizando-a positivamente. Pois, 33,3% dos professores afirmaram lecionar a Educação Física baseadas na Saúde Renovada; 98,3%

afirmam trabalhar conteúdos que abordam a promoção da saúde; todos os professores afirmam que a escola deve assumir um papel relevante na Educação para a saúde. Com base nos itens: importante, muito importante e imprescindível, todos convergem para o papel relevante da Educação Física na promoção da Saúde. Enquanto que 96,6% adotam estratégias para educar para saúde.

Destarte, a pesquisa responde positivamente à hipótese da relevância da promoção da saúde na prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Aracaju, caracterizando as suas práticas como: atuais, contextualizadas e com objetivos voltados, principalmente, para a cidadania crítica. Quanto aos dados negativos, está a falta de unidade no programa de ensino do município. Isso acontece devido, como foi constatado na realidade das escolas, à adoção de programas individuais de cada professor. Outro fator preocupante é o alto número de aulas sem atividade física, comprometendo esse importantíssimo princípio da Educação Física. Outro objetivo atingido é provocar novas discussões acerca do papel das escolas, especialmente da Educação Física, na promoção da saúde que carece de maior aprofundamento teórico, para que essa supere possíveis desconfianças que a julguem retrógrada.

Os resultados desta pesquisa pode auxiliar a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED), no sentido de identificar os pontos considerados positivos e negativos da realidade da disciplina Educação Física. Como pontos positivos, podemos destacar: o comprometimento dos docentes para com a Educação dos seus alunos; a existência de formação continuada e as horas de estudos realizadas semanalmente. Já os pontos negativos, estariam nas estruturas físicas e materiais que necessitam de adequação e/ou construção de espaços físicos adequados para a prática de atividades corporais e o fornecimento ininterrupto de materiais necessários a execução dos planejamentos dos professores.

Com o objetivo de unificar os planejamentos flexíveis, respeitando a realidade de cada escola, poderia ser produzido, junto com os professores de Educação Física durante as horas de estudos ou encontros similares, um documento oficial do município, visando dar um direcionamento que falta a disciplina. O fato mais importante da existência desse documento é que esse seria construído baseado na realidade de Aracaju e suas respectivas regiões. No entanto, tal documento não restringiria a autonomia do professor para fazer os ajustes que ele

considerasse necessário, e sim, com um esforço coletivo entre SEMED e os professores de EF, dar uma diretriz a disciplina.

Portanto, independente da(s) abordagem(s) pedagógica(s) adotadas como fundamento para o trabalho pedagógico, é necessário aprofundar as discussões acerca de qual Educação Física almejamos para os nossos educandos. As novas abordagens precisam ser entendidas como complementares, pois todas possuem aspectos positivos na contribuição da aprendizagem. De tal forma, com certeza, poderemos atingir a plenitude da disciplina.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, N. H. *O jogo no ambiente escolar*. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Acedido a 23 de Julho, 2009 em <http://www.usp.br>.
- AZEVEDO, E. S, & SHIGUNOV, V. (2000) *Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em educação física*. Acedido a 15 de julho, 2009, em <http://www.kinein.ufsc.br>.
- BERENSON GS, 1980, *apud* ESTELAMARIS T. M., JARDIM P. C. B. V. (2006) Determinantes de risco para doenças cardiovasculares em escolares [Versão eletrônica]. *Arq. Brás. Cardiol.* V. 87 n. 1 São Paulo, julho.
- BERENSON GS, SRINIVASAN SR, 1991, *apud* ESTELAMARIS T. M., JARDIM P. C. B. V. (2006) Determinantes de risco para doenças cardiovasculares em escolares [Versão eletrônica]. *Arq. Brás. Cardiol.* V. 87 n. 1 São Paulo, julho.
- BETTI, M. (1991). *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: momento.
- BRASIL, *Carta Outorgada*, 10 de Novembro de 1937
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000): Educação Física. Brasília/DF, Ministério da Educação.
- BROTTO, F. O. (2002) *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos, São Paulo: Projeto Cooperação.
- CARTA DE OTTAWA. *1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde*, 17-21 de Dezembro de 1986.
- CASTELANI FILHO, L. (1998) *A história da Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas-SP: Papirus.
- CASTRO, Jeimis Nogueira de. Educação física e psicomotricidade. *Revista Digital - Buenos Aires* - ano 13 - Nº 124 - Setembro de 2008. Acedido a 26 de Julho, 2009 em <http://www.efdeportes.com>.
- CASTRO, J. N.; SILVA JÚNIOR, S. H. A.; SOUZA, N. M. P. A influência das idéias pedagógicas nas abordagens da educação física. *Revista Digital – Buenos Aires* – ano 13, n. 123, agosto de 2008. Acedido a 26 de julho, 2009 em <http://www.efdeportes.com>
- CONSTITUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS) de 1948. Acedido a 25 de setembro, 2009 em http://pt.wikipedia.org/wiki/Organizacao_mundial_da_saude.

- CUPOLILLO, A. V *et al.* Avaliação em educação física escolar: o que indicam as abordagens atuais. VI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Escola, Educação Física e avaliação. Rio de Janeiro, julho de 2002. Acedido a 22 de julho, 2009 em <http://www.uff.br>.
- DAOLIO, J. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- DAOLIO, J. (2003). *Cultura: educação física e futebol*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp.
- DAOLIO, J. (2004). *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- DARIDO, S. C. *As principais tendências pedagógicas da Educação Física escolar a partir da década de 80*. 2000. Acedido a 19 de Julho, 2009 em <http://www.motricidade.com>.
- DARIDO, S. C. (2001). *Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades*. Perspectivas em educação Física Escolar. Niterói, v. 1, supl. 1, p. 5-25.
- DARIDO, S.C. (2003). *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. 2ª edição, Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.
- DARIDO, S. C. (2004). Concepções e tendências da educação física escolar. In: Comissão de Especialista de Educação do Ministério do Esporte. *Dimensões pedagógicas do esporte*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/CEAD.
- DARIDO, S.C. e RANGEL, I.C. (2005). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.
- ESTELAMARIS T. M., JARDIM P. C. B. V. Determinantes de risco para doenças cardiovasculares em escolares [Versão eletrônica]. *Arq. Brás. Cardiol.* V. 87 n. 1 São Paulo, jul 2006.
- FERREIRA, M. G. A teoria/concepção sistêmica: uma perspectiva crítica na pedagogia de educação física? *Pensar a Prática* 3: 36-52, Jul./Jun. 1999-2000. Acedido a 22 de Julho, 2009 em <http://www.revistas.ufg.br>
- FERNANDES, M.H.; ROCHA V.M.; SOUZA, D.B. de. (2005). A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). *Hist. Cienc. Saúde – Manguinhos*, v. 12 nº 2, Rio de Janeiro, maio/agosto.
- FODDY, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. 1ª ed., editora Celta.
- FOSS E KETEVIAN. (2000). *Bases fisiológicas do exercício e do esporte*. 6ª ed. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.

- FREIRE, J. B. S. (1992). *Educação Física de corpo inteiro*. Teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione.
- FREITAG, B.; ROUANET, S. (1980). *Habermas: Sociologia*. São Paulo: Ática
- FREITAS, F. F.; COSTA, P. H. L. (2000). O conteúdo biomecânico na educação física escolar: uma análise a partir dos parâmetros curriculares nacionais. *Rev. Paul. Educ. Fís.* São Paulo. 14(1), 65-71, jan-jun.
- GALLARDO, J.S.P.; OLIVEIRA A.A.B.de; ARAVENA, C.J.O.; ISAYAMA , H.F.; PALMA, J.A.V. (2000) *Educação física: contribuições à formação profissional*. 3ª ed, Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- GAYA, A.C.A; TORRES, L.; CARDOSO, M. Dados, interpretações e implicações: acordos e desacordos (2ª parte: questões conceituais). *Revista Movimento*, Porto Alegre. ano V, nº 09, 1998/2.
- GIL, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª Ed., São Paulo: Atlas.
- GONÇALVES, M.C.; PINTO, R.C.A.; TEUBER, S.P. (1996). *Aprendendo a educação física*. Bolsa Nacional do Livro, Paraná.
- GUEDES, Dartagnan Pinto. *Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar*. Motriz (Rio Claro), Rio Claro - SP. v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999.
- GUEDES, D.P. *Atividade física relacionada a saúde na escola*. V simpósio nordestino de atividade física e saúde. 4-6 de dezembro de 2003.
- GUEDES, D.P; GUEDES, J.E.R.P. (1994). Implementação de programas de educação física escolardireconados à promoção da saúde. *Revista Brasileira de Saúde do Escolar*, vol. 03, São Paulo.
- GÜNTHER, H. Série: planejamento de pesquisa nas ciências sociais. *Instituto de Psicologia*. Nº 01, UNB, 2003.
- HENKLEIN, A. P.; SILVA, M. M. A concepção crítico emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a educação física escolar. *Revista Eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ*. Vol 3, nº 2, jul./dez./, 2007. Acedido a 20 de julho, 2009 em <http://b200.nce.ufrj.br>.
- KUNZ, E. (1998). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, .
- KUNZ, E. (2001). *Ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- LE BOULCH, J. (1992). *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MAITINO, E.M. Saúde na Educação Física escolar. *Revista MIMESIS – Ciências Humanas*, Universidade so Sagrado Coração, Bauru-SP, vol.01, nº 01, 2000.

- MANOEL, E. de J. Desenvolvimento motor: Implicações para educação física escolar I. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 8, n. 1, p. 82-97, 1994.
- MARCONI, M de A e LAKATOS, E.M. (2001). *Fundamentos de metodologia científica*. 4ª ed., rev. E ampl. – São Paulo: Atlas.
- MATSUDO, V.K.R.; ANDRADE, D.R.; MATSUDO, S.M.M.; ARAÚJO, T.L.; ANDRADE, E.; OLIVEIRA, L.C.; BRAGGION, G.; RIBEIRO, M.A. “Construindo” saúde por meio da atividade física em escolares. *Revista Brasileira de C. e Mov.* vol. 11, nº 04. Brasília, out/dez de 2003.
- MENESTRINA, E. (1993). *A educação física numa concepção de educação para a saúde: procedimentos didáticos-pedagógicos para uma ação eficaz*. Editora Unijuí. Porto Alegre.
- MONTE, E. D.; FREITAS, R. G. *Perspectivas na formação em Educação Física e ação na escola*. 2008. Acedido a 14 de Julho, 2009 em <http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/art>.
- MUSTAFÁ, Z.H. (2006) *Educação física e a educação para a saúde nas escolas públicas da cidade de Dourados/MS*, Brasília.
- NAHAS, M.V. (2001). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. Londrina: Midiograf.
- NAHAS, M.V.; CORBIN, C. Educação para aptidão física e saúde: justificativa e sugestões para implementação nos programas de Educação Física. *Revista do CBCE*, vol. 08, nº 03, 1992.
- NEIRA, M.G. (2005). *Educação Física: desenvolvendo competências*. 2ª ed., Phorte Editora, São Paulo.
- NIEMAN, D.C. (1999). *Exercício e saúde*. Manole, São Paulo.
- NORONHA, M. V. G. Aplicando jogos cooperativos na educação física escolar. 2008. Acedido a 23 de Julho, 2009 em <http://cev.org.br>.
- OLIVEIRA, V. M. (1985). *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- ORLICK, T. (1989). *Vencendo a competição*. São Paulo: Círculo do Livro.
- PALMA FILHO, J.C. Cidadania e educação. *Cadernos de pesquisa*, nº 104, p. 101-121, 1998.
- PAN-AMERICAN HEALTH ORGANIZATION, 1998, apud ESTELAMARIS T. M., JARDIM P. C. B. V. Determinantes de risco para doenças cardiovasculares em escolares [Versão eletrônica]. *Arq. Brás. Cardiol.* V. 87 n. 1 São Paulo, jul 2006.
- PIAGET, J. (1987). *O Nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- SOARES et al. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

- SOARES et al. (2006). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- SOROF J, DANIELS S. 2002, apud ESTELAMARIS T. M., JARDIM P. C. B. V. Determinantes de risco para doenças cardiovasculares em escolares [Versão eletrônica]. *Arq. Brás. Cardiol*. V. 87 n. 1 São Paulo, jul 2006.
- TANI, G. (1987). *Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: Uma abordagem de desenvolvimento I*. Kinesis (Santa Maria), v. 3, p. 19-41.
- TANI, G.; MANOEL, E. J.; KAUBUN, E.; PROENÇA, J. E. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- TRIVIÑOS, A. N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- WALLON, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega.