

EDUCAÇÃO FÍSICA DE 1a. A 4a. SÉRIE: QUADRO ATUAL E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Suraya Cristina DARIDO*

Faz algum tempo que venho sentindo necessidade de escrever sobre a situação da Educação Física no ensino fundamental, no seu primeiro segmento (1a. a 4a. série). Por isso, inicio este trabalho me desculpando junto à organização deste evento, cujo tema específico versa sobre o ensino infantil. Tenho algumas justificativas para a troca dos níveis de ensino, que eu não tenho certeza, poderiam atenuar a minha pena.

Durante quase dois anos, em 1999-2000, eu e a Profa. Dra. Irene Rangel Betti, mais 13 alunos do curso de Licenciatura, UNESP/Rio Claro, em Educação Física desenvolvemos um projeto junto a uma escola estadual do ensino fundamental (primeiro segmento), trabalhando em conjunto com as professoras de sala (PEB1), coordenadora pedagógica e diretora escolar. Neste projeto, os alunos dos 3o. e 4o. anos do curso de Licenciatura ministravam as aulas de Educação Física para todos os alunos da escola, e paralelamente nós, coordenadoras do projeto, nos reuníamos quinzenalmente com as professoras de sala e com a coordenadora da escola no sentido de discutirmos o trabalho que estava em andamento, bem como, as concepções que norteavam o trabalho pedagógico. Além desses momentos, semanalmente, nós discutíamos com os alunos do curso de graduação, suas dificuldades e a construção do projeto escolar.

Neste trabalho pretendo relatar os principais resultados de tal projeto, o que inclui, uma análise mais detalhada das concepções das professoras de sala, seus conhecimentos prévios, crenças e suas avaliações a respeito do projeto, e também analisar o resultado de alguns trabalhos de conclusão de curso orientados por mim, tendo como referência básica este nível de ensino, (Almeida Júnior, 2000; Moraes, 2000; Pimenta,

2000), para num momento seguinte, discutir algumas possibilidades para a formação profissional, e assim, não fugir tanto do tema proposto para esta mesa redonda.

Um outro fato ocorrido recentemente acabou me impelindo para o ensino fundamental/primeiro segmento. Refere-se a observação de que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), contratou professores de Educação Física para auxiliarem na multiplicação da proposta pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ensino Infantil, Fundamental/segundo segmento e Médio², deixando de fora, justamente o nível de ensino que pretendo discutir. Este fato me deixou ainda mais intrigada. Por quê deixar de fora a Educação Física neste nível de ensino? Por quê tanto desprestígio?

Também Nery (2001), em dissertação de mestrado intitulada: “A prática pedagógica da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental suas relações com o perfil de formação dos professores”, inspirou a decisão de tratar deste nível de ensino, pois, após ampla revisão da literatura a autora surpreende-se com o número reduzido de estudos que analisam o ensino fundamental/ primeiro segmento.

Assim, o objetivo do presente trabalho é, a partir da análise de alguns estudos e do projeto implementado neste nível de ensino, mapear o contexto atual da Educação Física na escola, Ensino Fundamental/primeiro segmento, de modo que tais considerações possam colaborar no sentido formular proposições de formação profissional que atendam à complexidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

* Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de São Paulo – Rio Claro.

EDUCAÇÃO FÍSICA DE 1a. A 4a. SÉRIE

A perspectiva docente

Almeida Júnior (2000) procurou analisar a situação da Educação Física no Ensino Fundamental/1o.segmento, a partir da observação e entrevista com as professoras de sala (PEB1). Os resultados indicaram que as intervenções destas professoras nas aulas são muito poucas, restringindo-se a entregar a bola, informar os alunos sobre o tempo restante da aulas, ou separar alguma discussão dos alunos.

Os conteúdos, são na maioria das vezes, restritos ao futebol para os meninos e alguns outros jogos para meninas, em outro espaço que não seja a quadra principal. O autor também observou que os alunos que se “comportam mal” são impedidos de realizarem as aulas de Educação Física. As professoras quanto questionadas sobre a importância da Educação Física respondem com chavões; ou seja que as aulas auxiliam no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Educação Física é uma hora importante que as crianças vão desenvolver seus movimentos, vão desenvolver seu corpo.

Outra questão procurou levantar junto as professoras como elas se sentem ministrando as aulas de Educação Física e algumas afirmaram que sentem inseguras.

É difícil, eu me sinto bastante insegura em relação à prática, pois a gente não tem uma preparação para isso, pois no conteúdo do magistério a gente não é preparada para trabalhar a Educação Física.

Sobre os conteúdos, as professoras afirmam que ensinam expressão corporal, brincadeiras, esportes, orientação espaço-temporal, coordenação e lateralidade. Tais conhecimentos nos reportam a duas tendências pedagógicas; a psicomotricidade e a construtivista (Darido, 1998, 2001), estas duas abordagens parecem ter maior penetração nos cursos de formação de professores.

Nery (2001) em pesquisa realizada em outra cidade do interior do estado de São Paulo, obteve resultados bastante similares aos de Almeida Júnior (2000), ou seja, as professoras não têm uma intervenção ativa nas aulas de Educação Física, atribuem o papel da disciplina à socialização, integração dos alunos, o conhecimento e respeito das regras e limites e no

desenvolvimento físico e mental. Entendem os conteúdos ligados às brincadeiras e jogos, e separam os alunos por sexo. Um depoimento ilustra bem esta questão:

Tenho medo que os meninos machuquem as meninas, não gosto de ver as meninas jogando futebol.

Os alunos percebem o tratamento diferenciado e, em alguns casos, conseguem manifestar sua crítica. Por exemplo, uma aluna de 3a. série assim se expressou:

Eu gostaria assim, que os jogos não fossem só para meninos. Queria o jogo de bola, futebol, para nós também. Gostaria de poder jogar vôlei, basquete, essas coisas. Porque eu acho assim, eles têm direito de jogar bola, mas e a gente? Então eu acho que nós, as meninas, temos o direito de jogar vôlei, basquete e futebol.

Os coordenadores e diretores de escola

Nery (2001) procurou também no seu estudo analisar a visão das especialistas de ensino a respeito da Educação Física na escola. O papel atribuído à Educação Física não /é muito diferente do que foi apresentado pelas professoras, ou seja, desenvolvimento do corpo, socialização dos alunos e contribuição para o ensino das demais disciplinas, com várias pitadas do discurso da psicomotricidade em referência à lateralidade, equilíbrio e coordenação. Um depoimento chama a atenção porque evidencia a perspectiva da Educação Física como meio para ensinar outros conteúdos, “mais importantes” Senão vejamos:

A Educação Física seria um complemento das aulas em classe né? Todo trabalho fora da sala como o do professor de Educação é complementar. O programa dele é todo voltado para isto.

A confusão destas especialistas é ainda mais evidente quando são questionadas sobre quais são os problemas mais urgentes da Educação Física e algumas delas apontam o fato de que a disciplina esta muito voltada para o aspecto lúdico, como se isto fosse, em si, um problema.

A Educação Física passou a ser uma coisa muito lúdica, só de brincadeiras mesmo. Então acaba incluindo muito

mais a parte lúdica, de brincadeiras, do que a própria Educação Física mesmo, que é trabalhar o corpo... devia ser trabalhado aquela parte do esquema corporal.

As especialistas também levantam enquanto um problema a ser enfrentado a formação das professoras. O curioso é não se referirem a própria formação a respeito dos conhecimentos da área.

Pimenta (2000) investigou a opinião das especialistas de ensino; as diretoras e coordenadoras pedagógicas. Os resultados são bastante similares aos verificados por Nery (2001), quanto a concepção da disciplina no interior da escola. O autor interessou-se também em conhecer a opinião das especialistas de ensino quanto a quem deve ministrar as aulas em função da situação atual, e todas foram unânimes em atribuir importância fundamental a presença do especialista formado em Educação Física para implementar as aulas de Educação Física no primeiro segmento do Ensino Fundamental, inclusive culpam o governo pelo descaso em relação a disciplina. Os argumentos giram em torno do maior conhecimento e competência do especialista.

A perspectiva discente

Os alunos de 1a. a 4a. série do ensino fundamental quando indagados sobre a finalidade da Educação Física no trabalho de Nery (2001) afirmam que a disciplina na escola serve para brincar e ficar alegre e para aprender a jogar e praticar esportes. Não sabemos se este posicionamento é um reflexo das aulas que os alunos experimentam nas suas aulas, se é apenas um desejo que as aulas sejam assim, e o quanto são influenciados pela mídia. Na verdade, o que se pode concluir é que há um acordo tácito entre professores-alunos, na medida em que o professor faz o que o aluno deseja, sem intervenção, voltados para a prática dos jogos ou dos esportes.

Um outro aspecto evidenciado nos trabalhos realizados neste nível de ensino, indica que os alunos experimentam muito prazer e ansiedade pelas aulas de Educação Física, mais do que nos níveis de ensino seguintes, e que, sobretudo os meninos esperam por uma prática voltada para os esportes, especificamente o futebol.

Eu queria ter futebol todos os dias, porque é legal.

Os alunos confirmam em um dos seus depoimentos o papel de “castigo/prêmio” que a disciplina tem na escola:

De vez em quando a professora deixa um aluno sem Educação Física porque conversa, não termina a lição...daí ela deixa sem participar das aulas de Educação Física...daí ela corrige até ficar certinho, aí ela deixa brincar.

Em outra linha de investigações, Moraes (2000) procurou acompanhar as professoras de sala antes, durante e após as aulas de Educação Física, para verificar as expectativas dos alunos em relação às aulas de Educação Física e a condução das outras atividades antes e após estas aulas, pois há uma reclamação freqüente de que os alunos apresentariam dificuldades de atenção. E em uma das suas observações anotou o seguinte comentário de uma das professoras:

Daqui a pouco esta na hora da aula de Educação Física e quem não terminar a lição vai ficar sozinho até terminar.

A autora observou também que a dispersão ou a concentração antes e após as aulas de Educação Física está relacionado às características de cada uma das docentes analisadas, sendo variável conforme o perfil mais ou menos firme.

O desenvolvimento do programa de formação profissional continuada intitulado de “Educação Física na escola: projetos especiais”

Em meados de 1999 a coordenadora de uma escola pública estadual de Rio Claro nos contatou para auxiliarmos as professoras de sala (PEB1 ou generalistas) desta escola a ampliarem os seus conhecimentos relativos à Educação Física na escola.³ Assim, nascia o projeto, como uma necessidade das professoras que, insatisfeitas com o próprio desempenho, buscavam um aperfeiçoamento. Para nós, pareceu que seria um ótima oportunidade de estabelecermos um contato e um intercâmbio com o universo escolar e uma aproximação, mais do que desejada, entre a Universidade e a comunidade na qual ela está inserida.

Assim, o projeto intitulado “Educação Física na escola: projetos especiais” apresentava basicamente três objetivos a serem alcançados, sendo que alguns deles foram amplamente alcançados ao final do projeto,

enquanto outros foram cumpridos apenas parcialmente. Senão vejamos:

- Promover a formação em serviço das professoras (PEB 1) no tocante à prática pedagógica da Educação Física, com o auxílio das professoras coordenadoras da UNESP - Rio Claro e dos estagiários (alunos de graduação em Licenciatura da UNESP).

A intenção primordial do projeto era oferecer condições para que as professoras de sala obtivessem conhecimentos adequados a respeito das possibilidades da Educação Física na escola, de tal modo que ao final dos dois anos de formação em serviço, elas fossem autônomas o suficiente para assumirem as aulas de Educação Física, oferecendo um programa de qualidade.

As professoras do período da manhã e da tarde, em reuniões com as coordenadoras do projeto, relataram, com algumas exceções, que não possuíam condições satisfatórias para trabalhar com o conhecimento da área de Educação Física. Desta forma, buscando atender a esta dificuldade, as reuniões giraram em torno de um esclarecimento sobre a importância e as finalidades da área para a faixa etária em questão. Com intuito de realizar um trabalho conjunto solicitamos às professoras que acompanhassem os estagiários da UNESP durante as aulas, auxiliando-os quando necessário, interferindo se necessário e anotando as atividades.

Na verdade, o que observamos ao longo do projeto, é que por mais que insistíssemos para que as professoras permanecessem ao lado do estagiários anotando as aulas, auxiliando-os, tirando dúvidas, enfim, se interessando e participando, elas se afastavam, na maioria das vezes. Fato este confirmado pelos estagiários em seus depoimentos finais, pela própria coordenadora da escola e também relatado pelas professoras em avaliação do projeto. Assim, embora possamos ter colaborado com a formação em serviço das docentes, a autonomia desejada em relação a reflexão e implementação das aulas de Educação Física ficou comprometida.

Um dos aspectos mais relevantes do projeto foi a possibilidade de trabalhar com projetos temáticos, em que todas as disciplinas deveriam colaborar. A primeira experiência foi com o tema Brasil 500 anos. Na Educação Física, optamos por trabalhar com os jogos, brincadeiras e danças dos índios, negros e brancos. Tal projeto buscou fornecer aos alunos um conhecimento sistematizado sobre a produção da humanidade relativa a cultura corporal de movimentos. Estas

experiências foram muito interessantes no sentido de construir uma proposta de Educação Física de fato integrada ao projeto pedagógico da escola. No entanto, muitas professoras não conseguiriam adequar sua prática às temáticas propostas nas várias áreas do conhecimento.

Um fato curioso que merece destaque ocorreu em uma das reuniões entre as coordenadoras e as professoras de sala. Os estagiários vinham reclamando que algumas crianças não eram liberadas para as aulas de Educação Física como forma de castigo por não terem cumprido as tarefas exigidas em sala de aula.

Nesta reunião tratamos de esclarecer que as práticas corporais não podem ficar atreladas a um “prêmio” ou “castigo”, na medida em que estamos falando de um certo tipo de conhecimento; a cultura corporal de movimentos, do qual a criança não pode ser privada. Seria imaginar alguém não cumprindo as exigências de matemática e que por isso ficariam excluídas do conhecimento provindo da língua portuguesa, por exemplo. Na verdade, por mais que argumentássemos contra os castigos impingidos aos alunos, as professoras insistiam com tal prática.

O que nos remete as seguintes possíveis causas da forma de pensar das professoras de sala:- Os conhecimentos da cultura corporal de movimento não são tão importantes quanto os demais conhecimentos escolares; - o prazer que os alunos experimentam nas aulas de Educação Física justifica o não acesso dos que não cumprem as demais exigências. Estas são as concepções das professoras de sala, em que pese o trabalho de formação dentro da escola. O que nos leva a dois caminhos, o sempre propagado e necessário aumento da qualidade da formação inicial, ou a necessidade do trabalho do especialista, dadas as particularidades do componente curricular Educação Física. Ou ainda, e muito criticamente, podemos questionar as experiências anteriores destas docentes nas aulas de Educação Física escolar, oferecidas no Ensino Fundamental/segundo segmento pelo especialista na área.

Por outro lado, os objetivos do projeto mais relacionados ao âmbito da universidade foram cumpridos de forma bastante satisfatória. Foram eles; facilitar a formação profissional dos alunos de licenciatura em Educação Física da UNESP - Rio Claro, através de uma experiência prática reflexiva em situações reais de ensino-aprendizagem; - Proporcionar

possibilidades de encaminhamento de pesquisas científicas tendo como temática o processo ensino-aprendizagem na Educação Física escolar.

A seguir, abordo algumas questões que considero significativas para a formação do profissional em Educação Física, uma vez que este profissional tem papel determinante nas experiências anteriores das professoras de sala (PEB1).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Atualmente, estima-se que mais de 200 cursos de graduação em Educação Física distribuídos pelo país, sendo que mais de 100 só no estado de São Paulo.

Não foram poucos os trabalhos que procuraram nestas duas últimas décadas discutir questões relacionadas à formação do profissional na área da Educação Física Escolar. Estes trabalhos foram realizados com concepções e referenciais teóricos diferentes e enfatizaram ora a questão política da formação profissional (Carmo, 1982; Costa, 1984; Medina, 1983) ora os procedimentos metodológicos-didáticos destes professores de Educação Física (Albuquerque, Darido & Guglielmo 1994; Moreira, 1991).

Há ainda um outro tipo de pesquisa conduzida por Daólio (1994), que procurou discutir a formação profissional numa perspectiva antropológica, e outras buscando compreender os reflexos dos novos modelos de formação na prática pedagógica, como por exemplo, Lawson (1993) e Darido (1999).

A formação tradicional/esportiva

Um dos precursores da crítica a situação da formação do profissional de Educação Física foi, sem dúvida, Medina (1983). Em estudo clássico ele identificou as seguintes características dos profissionais da Educação Física resultantes de um processo de formação inadequado: - indivíduos semi-alfabetizados, incapazes de explicar com clareza a que se propõe a disciplina de Educação Física, - visão voltada mais para um esporte, em detrimento de outras práticas educativas, - dificuldade de entender a importância de uma fundamentação teórica em relação à prática, - supervalorização do sentido de competição das

atividades com ênfase no resultado e na vitória, - visão essencialmente individualista.

Daólio (1994) discutindo a formação profissional considera que no currículo das faculdades que preparam os professores de Educação Física, de maneira geral, predominam as disciplinas técnico-esportivas levando os profissionais a uma falta de embasamento teórico, falta essa que impediria a transformação da prática dos professores. O autor pondera, como resultado de um estudo realizado por ele que:

A formação profissional eminentemente esportiva ocorrida nas décadas de 70 e 80 homogeniza o grupo, (professores de Educação Física) na medida em que passa a eles uma determinada visão a respeito de Educação Física...A prática profissional do grupo é, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte. Alguns professores, explicitamente, colocaram que o objetivo é ensinar habilidades esportivas a fim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola (p.183).

Assim, o currículo aqui denominado de "currículo tradicional" enfatiza as chamadas disciplinas práticas, o saber fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas e fazem clara distinção entre teoria e prática. Referem-se à teoria como o conteúdo apresentado na sala de aula (principalmente os ligados ao domínio biológico) e a prática como sendo a atividade desempenhada nas quadras, piscinas, pistas e outras. Esta é uma concepção dominante nos cursos de formação, sobretudo das Instituições privadas.

No entanto, é preciso reconhecer que atualmente há um número razoável de docentes com mestrado e doutorado também nas Instituições privadas, o que tem criado modelos mais diversificados de formação, mesclando as perspectivas tradicionais / esportivas, com o modelo científico. É preciso lembrar que muitos destes professores foram alunos dos cursos de graduação e/ou pós-graduação das universidades públicas.

Formação científica

Na tentativa de escapar do modelo de formação tradicional/esportiva, a partir de meados da década de 80, algumas instituições de ensino superior implementaram novas propostas

curriculares procurando formar o aluno numa perspectiva mais ampla. Assim, a formação profissional em Educação Física voltou-se da prática das modalidades esportivas para a teoria, valorizando o conhecimento científico derivado das ciências mães como base para as tomadas de decisão do profissional. A esta proposta denominaremos de “currículo científico”

O currículo científico, é empregado especialmente nas instituições públicas porque demandam poucos alunos por sala, bibliotecas com acervo ampliado, laboratórios de pesquisa, e principalmente professores engajados na produção do conhecimento. Assim Betti & Betti (1996) entendem o modelo científico:

O modelo científico surgiu no Brasil na década de 80, e consolidou-se no início da década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Recebeu muita influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência. (p.11).

O currículo científico valoriza as sub-disciplinas da Educação Física como Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, Biomecânica além das disciplinas das áreas de humanas tais como; História da Educação e da Educação Física, Filosofia da Educação e da Educação Física, Sociologia da Educação e da Educação Física e outras. Nesta perspectiva o importante é aprender a ensinar, e para tal o conhecimento teórico é fundamental na medida que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Um exemplo da importância que passou a exercer este corpo teórico na área, pode ser obtido através da análise do trabalho de Edwards (citado por Lawson, 1990). Este autor verificou, analisando os currículos de 240 Universidades de Educação Física dos EUA que houve um decréscimo de 50% de disciplinas voltadas para a prática e um aumento de 500% no número das disciplinas de cunho teórico-científico. O que mostra as intensas modificações nos programas de preparação profissional decorrentes da cientificação da área.

Este modelo científico trás consigo a concepção de que as disciplinas mães (ciência básica) devem oferecer as bases para as sub-disciplinas (ciência aplicada). Comparecem, ainda,

neste modelo as disciplinas pedagógicas, as práticas corporais, e com a finalidade de integrar estes conhecimentos, a disciplina de prática de ensino. Neste modelo há uma hierarquização na qual a teoria deve subsidiar a prática, pois acredita-se que o aluno tendo o domínio dos conteúdos teóricos, será capaz de utilizá-los e adaptá-los à sua prática profissional, em qualquer dos diversos campos de atuação que a área oferece.

Esta visão de que as tomadas de decisão devem ter por base o conhecimento científico, é adotada também fora da área da motricidade humana, como fica evidenciado no depoimento de Perez Gomez (1992, p.96), importante educador espanhol:

...a metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da racionalidade técnica. Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em específico. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (p.96).

Todavia, não há evidências concretas de que os professores de Educação Física utilizem conhecimentos científicos na prática pedagógica. Segundo Locke (1990), isso ocorre porque o modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica não propicia uma boa leitura para o que ocorre efetivamente nas aulas.

Para esclarecer a questão da formação profissional uma boa fonte é o trabalho de Betti (1994) que coletou depoimentos de alunos do último ano da graduação de uma Universidade pública estadual, refletindo sobre sua formação profissional. Tais depoimentos reforçam a necessidade de repensar a formação profissional especialmente no que se refere à integração teoria x prática. Vejamos alguns deles:

... as disciplinas deveriam ser mais teórico-práticas, não só teoria, não adianta saber, por exemplo, que tem que

fazer o alongamento do músculo tal, acho que deveria demonstrar, saber como tem que fazer. O professor só diz que tem que alongar mas não diz como é. Acho que tem que ser mais completo, acho que tem que ter mais experiência - teoria x prática.

... então eu acho que o dia a dia faz com que você consiga ver a teoria na prática, você recebe a criança e pensa - espera lá o que o professor falou mesmo? - Será que o que ele falou vai dar certo? Daí dá para relacionar.

...a pessoa chega lá fora e é aquele choque quando vai dar aula. Não sabe nem o que vai falar com os alunos. Se já tivesse tido alguma experiência seria mais fácil.

As reflexões destes alunos parecem encaminhar alternativas muito próximas daquela explicitadas por Schön (1992, p.91);

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada...Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias.

Lawson (1993) realizou um estudo envolvendo 13 professores de Educação Física. Os resultados mostraram que na concepção deles o ensino como aplicação da ciência não são evidentes. As habilidades de desempenho esportivo, regras e técnicas e não pesquisas, são importantes para estes professores. Além disso, relata o autor, apesar de 12 dos 13 professores acreditarem ser possível tornaram-se ultrapassados, somente um sugeriu que não ler a literatura poderia desencadear este processo. Na perspectiva destes professores os programas de Educação Física deveriam incluir mais atenção à variedade de atividades esportivas.

Pesquisa realizada por Darido (1999) procurou verificar as concepções dos professores formados numa perspectiva científica. Foram entrevistados professores formados entre os anos de 88 a 91, em duas Universidades públicas estaduais, UNESP e USP, e que cursaram ou

estavam cursando programas de pós-graduação. Este período corresponde, em termos de orientação curricular, a uma ênfase na formação tida como mais científica. Esta formação se baseia nas sub-disciplinas da Educação Física e na crença de que o ensino é, ou deveria ser, uma ciência.

Em resposta à questão referente às disciplinas que consideram mais importantes, a maioria dos professores se dividiu entre as disciplinas de cunho prático, nas quais estão incluídas às ligadas ao esporte, à recreação, à Educação Física infantil e à prática de ensino.

Ao mesmo tempo que os professores afirmam ser as disciplinas práticas as mais importantes, citam como ponto negativo em seu curso a ausência de um maior número de atividades vivenciadas na prática.

Assim, o mais importante para estes professores são as experiências vivenciadas na prática, seguidas pelos conhecimentos advindos das sub-disciplinas da Educação Física. Estes resultados corroboram aqueles verificados por Lawson (1993), nos quais, os professores de Educação Física reclamam por uma ampla gama de atividades esportivas, ainda que tenham vivenciado uma formação científica.

Resultados similares foram obtidos em estudo realizado por Manoel, Okuma & De Santo (1997), no qual 84,7 % dos alunos do último ano da primeira turma do curso de bacharelado da USP apontam deficiências práticas no seu curso, além de, aproximadamente 25% deles reclamarem, da falta de relação entre a teoria e a prática. Estes dados nos auxiliam a refletir sobre as perspectivas dos professores em relação à formação profissional e impõem uma observação mais contundente sobre a questão das vivências motoras durante o curso de graduação.

Ainda em referência aos resultados obtidos por Darido (1999), apesar da identificação de alguns pontos negativos da sua formação, há unanimidade quanto a qualidade do curso que frequentaram. Alguns chegam a compará-lo com outros cursos para salientar a sua superioridade, tal como ressalta uma professora:

Positivo, a parte de teoria foi muito importante, a gente notava bastante diferença entre os outros cursos, faculdades e, ponto negativo, muita ênfase nesta teoria deixava de lado a prática, a gente necessitava um pouquinho a mais.

Em termos de aspectos positivos, os entrevistados relatam o contato próximo com os seus professores e a questão da diversidade das disciplinas. O depoimento do professor 3 ilustra este aspecto:

Positivo, eu acho relevante o contato que a gente tinha com os professores. ...resolvia uma série de questões, era interessante, o fato dos professores estarem sempre atualizados, continuavam estudando. O fato de vários professores estudarem em diferentes instituições... de negativo.... da minha formação é difícil dizer.

Um último ponto negativo citado refere-se à demasiada ênfase que foi atribuída a uma única abordagem da Educação Física escolar, a perspectiva desenvolvimentista, identificada por um professor:

...negativo o currículo da minha turma muito direcionado ao desenvolvimentismo, então quem estava a fim de trabalhar com Educação Física escolar saía muito direcionado com esta idéia, de que o correto era um trabalho na linha do desenvolvimentismo, e depois a gente foi ver que não era isso...

Todos os respondentes afirmam que procuram manter-se atualizados como resultado de uma busca pessoal, em alguns casos inspirados nos modelos dos seus professores universitários.

Os resultados desta pesquisa mostram que os professores reconhecem os avanços proporcionados pelas mudanças curriculares, em especial na teoria, e que, em alguns casos, procuram atualizar-se, mas ainda reclamam por mais atividades vinculadas as experiências provindas da prática.

De maneira geral, os resultados dos estudos sobre formação profissional mostram que na perspectiva do currículo tradicional, a formação em Educação Física se dá de maneira acrítica, com ênfase à formação esportiva ligada ao rendimento máximo e seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar. Na perspectiva mais científica, os professores se ressentem de uma integração entre os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas enfrentados na prática pedagógica.

Lawson (1990) argumenta que a questão que deve ser colocada é porque o modelo científico não apresentou os resultados esperados

ao nível da prática, ou ainda, por que os conhecimentos derivados das ciências mães não chegaram a influenciar definitivamente a prática tal como pode ser observado nas pesquisas mais recentes.

Formação reflexiva

A perspectiva que questiona o modelo da racionalidade técnica, e no qual encontramos mais subsídios para pensarmos a questão do afastamento teoria/prática é o modelo de formação profissional reflexiva. Este modelo se baseia na teoria crítica e entende que o professor elabora seu próprio conhecimento, o qual incorpora e transcende o conhecimento científico. Nele, o aluno deveria refletir antes, durante e após a ação de ensinar.⁴ Esta proposta foi elaborada com vistas a formação de professores de maneira geral. No entanto, alguns autores da Educação Física Brasileira, têm procurado encaminhar discussões baseadas nestas concepções. Alguns deles: Betti (1998), Molina Neto (1997), Borges (1998), Darido (1999).

Schön (1992) em oposição à vertente da racionalidade técnica, propõe um modelo curricular calcado na “teoria crítica”, que resgata para o espaço pedagógico a reflexão na ação e sobre a ação. Assim, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor.

Na Educação Física, as possibilidades disponíveis para atenuar o afastamento entre teoria e prática na formação curricular referem-se à adoção de um modelo curricular no qual a prática de ensino não compareça apenas no final da formação, mas que seja estimulada desde a formação inicial. Todavia, é preciso que esta prática seja acompanhada de perto, por um supervisor que possa contribuir com a reflexão na ação.

Desde o início do processo de formação profissional os futuros professores, sob a supervisão de um professor mais experiente, deveriam tomar contato com a realidade da situação ensino-aprendizagem no contexto escolar. Após estas ações pedagógicas os futuros professores, junto aos supervisores discutiriam os acertos e erros cometidos no processo, no que diz respeito à escolha dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos. O projeto desenvolvido na escola, descrito na primeira parte

deste texto é um exemplo de uma proposta que atende aos princípios de formação reflexiva.

Betti & Betti (1996) ao discutirem o modelo de currículo reflexivo afirmam que a prática de ensino e o estágio supervisionado deixariam de ser disciplinas assumidas por apenas um docente, mas passariam a ser coordenados por quase todos os professores do curso, tornando-se realmente o eixo do currículo.

Além disso, os cursos de formação profissional de professores de Educação Física, oferecidos pelas universidades públicas, não deveriam restringir as possibilidades de oferecimento das disciplinas que envolvem vivências corporais (esportes, danças folclóricas, relaxamento, atividades expressivas e outras).

Todavia, é preciso reconhecer que a adoção pelas universidades públicas paulistas, de um modelo curricular subdisciplinar/científico representou um enorme avanço para Educação Física. Betti (1994) afirma que, ao lado de outros fatores o discurso científico proveniente, principalmente, das tradições norte-americana e alemã propiciou no Brasil a quebra da hegemonia e a progressiva perda do poder dos setores conservadores da Educação Física. Além disso, continua o autor, foi um fator de introdução de variedade no sistema, mas os progressistas de ontem correm o risco de tornaram-se os conservadores de hoje.

A proposta de implementação de um modelo de currículo temático deve ser discutida atentamente, pois a fragmentação do conhecimento no modelo de formação profissional atual é evidente. A seguir, descrevo o exemplo do voleibol que ilustra a questão da fragmentação do conhecimento nos cursos de formação profissional.

Dentro do voleibol e outras modalidades esportivas surgem freqüentemente diversas questões polêmicas, como; as mudanças de regras para adequação às exigências da mídia, - a realização de testes de feminilidade nas atletas, - a discussão sobre as vestimentas dos atletas, se quanto mais justa melhor, o crescente número de lesões decorrentes da prática excessiva, além de outras.

Côntudo, o professor de voleibol na universidade ensina, na maioria das vezes, apenas os procedimentos do voleibol, ou seja, os fundamentos, técnicas, táticas, e regras e remete às outras disciplinas essas e outras questões polêmicas. Por exemplo, remete à discussão sobre as lesões à biomecânica; a questão da mídia e das

vestimentas à sociologia; e os testes de feminilidade à fisiologia. Quando estes assuntos são tratados, se é que são, são fragmentados.

Por outro lado, quando um professor ensina o voleibol para uma turma na escola, ensino fundamental e médio, todas estas questões devem comparecer em conjunto, de forma integrada, no sentido de contextualizar a prática do voleibol atual. Estes conteúdos deveriam ser ensinados/aprendidos nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais (Brasil, 1998).

E além deste conjunto de preocupações o professor deve lidar com outros aspectos que permeiam o ambiente escolar no ensino, tais como: chuva, falta de material, violência entre os alunos, diferenças individuais quanto à expectativa dos alunos e em relação às experiências anteriores de movimento, à influência da mídia que enfatiza a prática do futebol e o desempenho de alto nível, além de outras questões.

Na verdade, este é um desafio sem tamanho para o futuro professor, porque aquilo que ele aprendeu de maneira fragmentada, agora ele terá que integrar numa situação real de ensino que é extremamente variável, complexa e incerta. Como facilitar o ensino integrado para o aluno? Em outras palavras, como aproximar a teoria x prática?

O currículo temático permitiria a integração dos conhecimentos produzidos nas diferentes sub-disciplinas, de modo a contemplar temas relacionados à aplicação profissional. Desta forma, os professores, ao invés de oferecerem as disciplinas da maneira tradicional (fisiologia do exercício, biomecânica e outros), deveriam relacionar os conteúdos das suas disciplinas dentro de determinados temas que são relevantes nas situações complexas. O voleibol pode ser um tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quatro pontos analisados na primeira parte deste texto, ou seja, as professoras PEB1, os alunos, as especialistas de ensino e o projeto de educação continuada, nos permitem mapear o seguinte quadro para a Educação Física na escola fundamental de 1a. a 4a. série:

As professoras de sala, provavelmente em função das suas experiências anteriores na escola com as aulas de Educação Física e a formação inicial realizada no magistério (nível médio) ou no ensino superior, parecem não garantir qualidade de ensino, na medida em que as práticas mais

comuns se resumem a oferecer uma bola para os alunos. Além disso, fazem dos momentos fora da sala de aula um prêmio ou castigo, na dependência do “bom” comportamento dos alunos

- Os alunos de 1a. a 4a. série, por sua vez, experimentam bastante prazer com as aulas de Educação Física, ainda que sem a intervenção das professoras. Os alunos, em função da mídia, e das próprias experiências esperam por aulas vinculadas aos principais esportes nacionais; o voleibol, o basquetebol e futebol. Eles percebem a diferença de tratamento entre meninos e meninas, e a utilização da Educação Física para garantia do cumprimento das outras atividades.

As especialistas de ensino, assim como as professoras de sala respondem com chavões e frases prontas quando indagadas sobre a importância e o papel que a Educação Física tem neste nível de ensino, e admitem, que os professores especialistas são melhores preparados para atuarem com a disciplina na escola. E assim como as professoras, em alguns casos, observam na Educação Física uma possibilidade de melhorar o rendimento da aprendizagem em outras áreas, mais valorizadas dentro do currículo escolar.

É importante lembrar, que não compareceu nas entrevistas o discurso apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1997, 1998), relacionando a área à introdução do aluno na esfera da cultura corporal de movimentos, onde seria fundamental as aprendizagens nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, no sentido de formar o cidadão. Não apareceu referências também aos temas transversais. O que indica que os documentos dos PCNs ainda não são conhecidos, discutidos ou apreendidos pelas professoras.

O trabalho que nós realizamos na escola, por um período de dois anos, com aulas teórico-práticas para as professoras (PEB1), aulas de Educação Física para todos os alunos e discussões sobre o papel da disciplina na escola, indicou que apenas a educação em serviço das professoras pode ser insuficiente para modificar impressões e experiências anteriores. O que nos remete à formação inicial destas professoras e também o papel que exercem os professores de Educação Física, na medida em que eles foram os responsáveis por grande parte das experiências anteriores destas docentes dentro do contexto escolar na disciplina de Educação Física.

Em outras palavras, um dos aspectos que interferem decisivamente nas concepções e prática pedagógica das professoras são as suas experiências anteriores advindas dos anos de escolaridade no ensino fundamental e médio, por um período mínimo de sete anos.

Por outro lado a formação do magistério ou em cursos em superiores de Pedagogia⁵, de acordo com Lima (no prelo), não têm buscado oferecer um aprofundamento das questões relacionadas à Educação Física, portanto não são suficientes para modificar as experiências anteriores das professoras PEB1 em relação à Educação Física.⁶ O que exige medidas urgentes neste campo.

Lawson (1993), discutindo a questão da formação de professores de Educação Física, afirma que, apesar de todo o investimento realizado no sentido de modernização das Faculdades de Educação Física em termos de mudanças curriculares, a questão da utilização do conhecimento produzido pela teoria na prática, permanece insolúvel. De acordo com esse autor, tal fato decorre, em grande parte, da circunstância de que a fonte principal de conhecimento dos professores e, especificamente dos professores de Educação Física, perpassa pelas experiências efetivamente vividas por eles nos anos escolares e no contexto de trabalho.

A atuação profissional deve, então, ser considerada como uma integração de diferentes elementos e não apenas uma consequência direta da formação profissional “científica” oferecida nos bancos da Universidade. Esta atuação é, na verdade, muito mais complexa. Darido (1999), destaca os seguintes elementos que compõem:

- a) as experiências anteriores do sujeito enquanto atleta e enquanto aluno no primeiro e segundo grau.
- b) as expectativas da comunidade escolar, como alunos, diretores e professores de outras disciplinas.
- c) as restrições do contexto de trabalho, como falta de condições materiais, de reconhecimento econômico e outras.
- d) ao impacto da mídia sobre as expectativas dos alunos e dos próprios professores.

Além disso, é preciso reconhecer que o professor de Educação Física, quando ensina atividades da cultura corporal de movimentos, utiliza diferentes fontes de conhecimento e não apenas a científica como acreditam muitos pesquisadores da Educação Física. Esta prática profissional não seria, portanto, decorrente apenas

do conhecimento da ciência, mas englobaria também a arte.

Assim, a adoção pelas universidades dos modelos de formação reflexiva seria um ótimo início para a melhoria da qualidade do profissional de Educação Física, e como consequência poderiam influenciar positivamente as experiências anteriores das professoras de sala (PEB1). Embora, seja necessário considerar que a qualidade do trabalho do professor depende de muitos outros aspectos, tais como; melhoria das condições de trabalho, o que implica em menos alunos por turmas, professores trabalhando em apenas uma escola, com tempo para estudar e preparar as aulas, estímulo a leituras de jornais e revistas, vontade, compromisso e competência política, além de melhores condições salariais.

O que não é pouco.

NOTAS

1. Mesa Redonda "Educação Infantil e a formação dos professores"
2. Para o ensino infantil foi contratado o Prof. Marcelo Jabu da Silva, para o ensino fundamental/segundo seguimento o Prof. Caio Costa e para o ensino médio, eu tenho participado do processo de multiplicação.
3. É preciso lembrar que a disciplina de Educação Física neste nível de ensino é oferecida na rede pública estadual de São Paulo e em muitos outros estados da união, por professores generalistas, sem formação específica na área da Educação Física. Algumas prefeituras e escolar particulares têm, nos últimos anos, contratado professores especialistas, mas ainda são minoria.
4. Os principais autores destas propostas são Shon, nos EUA, Perez Gomez e Garcia na Espanha, Perrenoud na França e Nóvoa em Portugal
5. É preciso ressaltar que legislação referente à formação de professores mudou recentemente (2001), passando a responsabilidade da formação dos professores licenciados para o Instituto de Ensino Superior, inclusive a formação de professores de Educação Física. A conferir nos próximos anos os resultados destas mudanças.
6. Para exemplificar, o curso de pedagogia da Unesp/Rio Claro oferece apenas um disciplina, optativa, relativa aos aspectos básicos da Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, L.M.B., DARIDO, S.C.; GUGLIELMO, L.G. Os recursos cognitivos dos professores de educação física. **Educação: teoria e prática**, v.2, n.3, p.25-34, 1994.
- ALMEIDA JUNIOR, O. **A prática pedagógica das professoras de 1a. a 4a. séries nas aulas de educação física**. Rio Claro, Departamento de Educação/Instituto de Biociências/UNESP, 2000.
- BETTI, I.R. **Avaliação da formação profissional em licenciatura na educação física: a visão dos alunos**, 1994 [trabalho não publicado].
- _____. **Educação física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional**. São Carlos, 1998. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos.
- BETTI, I.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, v.2, n.1, p.10-5, 1996.
- BORGES, C. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, Papirus, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiros e segundos ciclos: educação física**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CARMO, A.A. **Educação física: crítica de uma formação acrítica**. São Carlos, 1982. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.
- COSTA, V.L.F. **Prática da educação física no primeiro grau**. São Paulo, Ibrasa, 1984.
- DAOLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n.15, v.2, p.181-6, 1994.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.20, n.1, p.58-66, 1998.
- _____. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar: parte II. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Caxambu, 2001. **Anais**. Caxambu, 2001. [no prelo].
- _____. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras, Topázio, 1999.
- LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. **Quest**, v.42, p.161-83, 1990.
- _____. Teachers uses of research im practice: a literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.12, p.336-74, 1993.

- LIMA, J. **Educação física nos currículos dos cursos de pedagogia.** Rio Claro, Departamento de Educação/ Instituto de Biociências/UNESP [no prelo].
- LOCKE, L.F. Why motor learning is ignored: a cause of ducks, naughty theories, and unrequited love. *Quest*, v.42, p.134-42, 1990.
- MANOEL, E.J.; OKUMA, S.S.; DE SANTO, D.L. Reflexão e avaliação do curso de bacharelado em educação física: um estudo preliminar da preparação profissional na EEFUSP. *Caderno Documentos*, n.3, p.4-55, 1997.
- MEDINA, J.P.S. **A educação física cuida do corpo ...e mente.** Campinas, Papirus, 1983.
- MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.19, n.1, p.34-41, 1997.
- MORAES, A.L. **Expectativas dos alunos em relação às aulas de educação física no ensino fundamental.** Rio Claro, Departamento de Educação/Instituto de Biociências/UNESP, 2000.
- MOREIRA, W.W. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica.** Campinas, Unicamp, 1991.
- NERY, C. **A prática pedagógica da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental suas relações com o perfil de formação dos professores.** Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo.
- PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivos. In: NOVOA, A., org.. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, M. **A concepção das diretoras e coordenadoras pedagógicas a respeito da educação física de 1a. a 4a. série.** Rio Claro, Departamento de Educação/Instituto de Biociências/UNESP, 2000.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

ENDEREÇO: Suraya Cristina Darido
Departamento de Educação Física
Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro
Av. 24 A, 1515 – Bela Vista
13506-900 – Rio Claro – SP - BRASIL