

CARLOS ROBERTO FRANCO

**O CORPO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM OS PROFESSORES DO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**UBERABA
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Carlos Roberto Franco

**O CORPO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM OS PROFESSORES DO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Formação e Atuação Profissional em Educação Física e Esportes”. Linha de pesquisa “Teoria sobre o corpo em Educação Física e Esportes” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Dr. Wagner Wey Moreira.

UBERABA
2016

Carlos Roberto Franco

**O CORPO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM OS PROFESSORES DO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Formação e Atuação Profissional em Educação Física e Esportes”. Linha de pesquisa “Teoria sobre o corpo em Educação Física e Esportes” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em 18/2 /2016

Banca examinadora:

Dr. Wagner Wey Moreira – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Dr^a. Aline Dessupoio Chaves
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Dr. Junior Vagner Pereira da Silva
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Dedico este trabalho aos meus pais, *Francisco de Oliveira Franco* (IN MEMORIAM), e *Regina Dantas Franco*, e às preciosidades da minha vida que me motivam todos os dias a ser uma pessoa melhor e honesta para que possa servir de exemplo para elas, minhas filhas, *Johanna da Gloria Franco* e *Julia Santos Franco*. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Senhor Jesus Cristo, que me acompanhou e livrou de todos os perigos — e foram muitos durante as viagens para cidade de Uberaba, MG, permitindo concluir mais esta etapa de minha vida acadêmica.

Ao meu irmão e irmãs, Antônio, Maria (IN MEMORIAM), Aparecida, Marlene, Ana, Jussara, Maristela e Francisca, por me permitirem usufruir da companhia, da amizade, da cumplicidade e do amor de vocês. Amos vocês!

A meus sobrinhos, minhas sobrinhas, meus cunhados e minha cunhada, que complementam a continuidade e extensão da Família Franco.

Aos colegas de profissão que aceitaram prontamente o convite de fazer parte do universo de pesquisa e, com isso, tiveram uma contribuição muito grande na minha formação.

Aos companheiros de luta que fizeram parte da construção da minha identidade profissional como professor de Educação Física, um abraço especial tanto para os da cidade de Morrinhos, GO, quanto para os da cidade de Goiatuba, GO.

Aos meus companheiros do mestrado, em especial os da linha de pesquisa 1 e os integrantes do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Corporeidade e Pedagogia do Movimento, pelos momentos de reflexão e conflitos sobre os caminhos da educação física.

Ao casal Wagner e Regina, pela recepção e pelos momentos de descontração proporcionados em sua residência.

Aos professores que muito contribuíram para minha formação pessoal e profissional durante o período de estudos no programa de pós-graduação em Educação Física: professores doutores Aline Dessupoio Chaves, Flávia Gomes de Melo Coelho; Moacir Marocolo Júnior; Octávio Barbosa Neto; Regina Maria Rovigatti Simões; Wagner Wey Moreira.

À secretária do programa de pós-graduação, Angélica Fatureto, pela eficiência e competência; sobretudo, pela disposição em atender todas as vezes que solicitei sua compreensão e ajuda.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fomento financeiro durante o período de estudo e pesquisa.

Ao professores doutores Júnior Vagner Pereira da Silva e Aline Dessupoio Chaves, por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa desta dissertação e ter se envolvido e contribuído de forma generosa na construção, reflexão e ampliação da pesquisa.

Um agradecimento especial a duas pessoas que me apoiaram e contribuíram muito para que este momento de realização de um sonho pessoal e profissional fosse concretizado: uma pessoa é minha esposa e companheira — Renata Daniela Santos —, que me apoiou e incentivou nos momentos difíceis, que cuidou de mim para que eu pudesse ter forças para continuar firme e esteve sempre ao meu lado nesta caminhada: te amo! Outra pessoa, que acreditou em mim e me julgou ser capaz de receber seus ensinamentos, foi meu orientador professor doutor Wagner Wey Moreira, que tive o privilegio de conhecer e com quem pude conviver. Agradeço o que o senhor fez. Dinheiro nenhum pagará. Serei eternamente grato pelo que seus ensinamentos fizeram por mim, para minha família, para minha vida pessoal e profissional. Sou seu admirador!

RESUMO

Considerando o ensino superior como espaço de aprendizagem das novas gerações profissionais, torna-se fundamental investigar e analisar as demandas do corpo nos cursos de licenciatura. Este trabalho objetivou investigar, no discurso dos professores que atuam na docência dos cursos de licenciatura em Educação Física da região sul do estado de Goiás, a percepção que têm de corpo. O trabalho aborda o curso de formação de professores e seus pressupostos na construção de uma identidade docente que supere a dicotomia platônica cartesiana que gerou a visão de corpo como máquina e objeto; aborda a Teoria da Corporeidade como tentativa de superar a dicotomia histórica entre corpo e mente presente na Educação Física; apresenta influências que determinaram as concepções ao longo da história, da antiguidade clássica aos dias atuais; por fim, apresenta as influências sofridas pelo corpo na escola para fazer reflexões sobre as concepções que os ingressantes têm ao chegar ao ensino superior. A pesquisa fez uso, como procedimento metodológico, da pesquisa qualitativa e exploratória. Como técnica de investigação, foi utilizada entrevistas registradas em áudio e vídeo. Para as análises, foi utilizada a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Com resultados encontrados pelas unidades de significado, foi possível identificar nos discursos dos professores concepções que aludem a uma visão de corpo que se aproxima de uma compreensão existencial. Por isso, talvez seja necessário oferecer uma proposta que oriente e lhes dê sustentação, que se apresente como um direcionamento para suas práticas educativas e formativas quando se trata da corporeidade. Nesse sentido, propõe-se a Teoria da Corporeidade como possibilidade de trato sobre o corpo, a qual o redefiniria nas aulas de Educação Física, não só pelo corpo em movimento, mas também pelo corpo do ser humano que se movimenta.

Palavras-chave: Corpo/corporeidade. Licenciatura em Educação Física. Formação de professores.

ABSTRACT

Given that universities are the learning environment for a new generation of professionals, it is imperative to investigate and analyze the demands of the body in undergraduate teacher development courses. This paper aims at investigating the perception of the body in the discourse of teachers who work in undergraduate courses in Physical Education in the southern area of Goiás state. In the beginning of the development of this research I approach the teacher development course and its assumptions in building a professional identity that overcomes the Cartesian Platonic dichotomy that generated the idea of the body as a machine and as an object. Then, I address the Bodiliness Theory as an attempt to overcome the historical dichotomy between body and mind present in Physical Education. After that, I present the influences that have determined the conceptions of the body throughout history, from the Greek civilization to nowadays. Then, I present reports of the influences experienced by the body at school for further reflection upon the students' conceptions of the body in the beginning of their undergraduate studies. As a methodological procedure, I employed the qualitative and exploratory research. As an investigative technique, interviews were recorded both on audio and video and analyzed by means of the Development and Analysis of Meaningful Units Technique. Based on the results from the meaningful units analysis, it was possible to identify, in the teachers' discourse, conceptions that show an understanding of the body that is close to an existential understanding, and, because of this, it might be necessary to offer a proposal that guides and sustains them as a guide to their educational and formative practices concerning the bodiliness. In that sense, the Corporeity Theory is presented as a possible approach to the body, which could redefine it in Physical Education classes, not only by the body in motion, but arising from the body of the human being that is actually moving.

Keywords: Body/bodiliness. Physical Education. Undergraduate Teacher development course. Teacher development.

LISTA DE FIGURAS

Figura

1 – Fatores construtivos da identidade profissional do professor	32
2 – Mapa da localização dos municípios da região do sul de Goiás segundo o IBGE	60
3 – Mapa das mesorregiões de Goiás segundo dados IBGE	61

LISTA DE TABELAS

Tabela

1 – Perfil dos professores entrevistados	67
2 – Unidades de significado da pergunta 1: “O que é corpo para você?”	68
3 – Unidades de significado da pergunta 2: “Como você entende que o corpo do aluno aprende?”	71

LISTA DE SIGLAS

TCLE – Termo de Consentimento de Livre Esclarecido

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

IES – Instituição de Educação Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	FORMAÇÃO ACADÊMICA	16
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PRESSUPOSTO	18
2.3	FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A IDENTIDADE DOCENTE E O CORPO	30
2.4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A CORPOREIDADE	35
2.5	FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONHECIMENTO SOBRE O CORPO NO TEMPO E NA ESCOLA	40
2.5.1	O corpo através do tempo	40
2.5.2	Uma visão do corpo na escola e na educação física escolar	49
3	PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO	60
3.1	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DO UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO	60
3.2	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS INFORMANTES	61
3.3	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	62
3.4	CARACTERIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS	63
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
4.1	RESULTADOS, ANÁLISES, REFLEXÕES E DISCUSSÕES	66
4.1.1	Análise e discussão das unidades de significado relativo à pergunta 1	68
4.1.2	Análise e discussão das unidades de significado relativas à pergunta 2	71
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO UTILIZADO PARA PESQUISA	89
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	91
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	93
	APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA	94
	ANEXO – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFTM	103

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar em educação física, é adentrar ao universo corporal, abrindo janelas para dentro e para fora, como afirma o professor João Freire. É querer explicar, sentir, vivenciar a presentidade da corporeidade no aqui e no agora, entendendo o passado e projetando o futuro.

— MOREIRA E SIMÕES

As ideias iniciais para construir a pesquisa relatada nesta dissertação de mestrado se desenvolveram inspiradas por uma série de preocupações captadas no cotidiano das minhas atividades profissionais em uma Instituição de Ensino Superior. Como professor da disciplina Estágio Supervisionado, uma das minhas atribuições é examinar aulas elaboradas por alunos para docência na escola campo.¹

Minhas observações apontaram que a corporeidade, muitas vezes, não é considerada no processo de construção do conhecimento; alguns educadores acreditam que aprendizagem acontece como processo mais mental que corporal. Na maioria das vezes, o corpo se mantém na posição de espectador, receptor, presenciador, executor e copiador. Essa atitude pedagógica relativa ao corpo na aprendizagem parece advir da influência da pedagogia tradicional, ainda presente na escola, ainda tratando o aluno como

[...] subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas idéias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 60).

Nos momentos de reflexão sobre práticas pedagógicas observadas no estágio obrigatório, surgiram questionamentos de como tais realidades podem ser modificadas. Os questionamentos levaram a acreditar que as mudanças têm de começar na formação dos futuros professores, para que sejam capazes de intervir mediante práticas de aprendizagem, também, pela experiência, pela vivência e pelo

¹ Nomenclatura para identificar escolas que recebem graduandos para realizar estágios obrigatórios.

movimento, as quais são ignorados no interior da escola. Como dizem Nono e Mizukami (2002, p. 151), à luz de Torres (1998), uma transformação nas práticas pedagógicas no interior das escolas não será possível sem mudar a formação docente.

Hoje começa-se enfim a reconhecer que uma profunda reforma escolar é necessária também do ponto de vista da formação do professorado, não apenas do ponto de vista dos alunos. Assim como a reforma escolar não é possível sem a mudança na formação docente, esta é impossível desacompanhada de uma reforma escolar. Ambas são interdependentes.

Essa visão da formação docente superior vista como momento de transformações e mudanças levou à reflexão sobre algumas questões quanto ao corpo e à formação docente; por exemplo, qual paradigma poderia conduzir a formação de professores sobre o corpo que aprende a fim de conscientizá-los a ter atitudes diferentes daquelas adotadas pelos docentes da educação básica (estes, muitas vezes, são criticados por se manterem presos a maneiras antigas de ensinar, a uma prática pedagógica tradicional que afasta o corpo do processo de construção do conhecimento).

Conforme Ferreira (2004), o significado da palavra formação admite sentidos como o de dar forma a algo, ter a forma de algo, pôr algo em ordem, fabricar algo, tomar a forma de algo, enfim, de educar. Por meio dos sentidos apresentados pela autora, a formação inicial básica assume como papel fundamental o ato de dar forma, fabricar e pôr em ordem o aluno que inicia sua caminhada na busca de saberes e experiências. Nesse período será desenvolvida a base dos construtos que, de início, vão influenciar a relação dos alunos com o mundo. Como afirma Bolzan (2002), os construtos mentais dos educadores interferem diretamente em suas proposições pedagógicas, de modo que muitos agem, com frequência, de acordo com o que pensam.

Tendo em vista o papel dos professores formadores na (des)construção da concepção de corpo em meio aos futuros professores, este trabalho partiu destes questionamentos: qual significado de corpo se apresenta entre professores formadores? Como estes compreendem o processo de aprendizagem permeado pelo corpo? Essas questões delineiam o problema da pesquisa, cuja formulação objetiva investigar a percepção de corpo que docentes de licenciatura em Educação

Física da região sul de Goiás apresentam em seu discurso. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou descrever os significados atribuídos ao corpo no discurso dos professores universitários e averiguar, no discurso dos docentes, o entendimento deles sobre como o corpo do aluno aprende.

Cumprindo exigências impostas a uma produção científica, esta dissertação se apresenta da forma mais sistematizada possível para facilitar e tornar claro o ato de investigação na intenção de obter explicações para um fato ou fenômeno que se pretende conhecer. Portanto, uma pesquisa deve respeitar os princípios, os procedimentos, as técnicas e os instrumentos que lhe darão seu reconhecimento científico e social (SOUZA JÚNIOR, 1999).

Como referencial teórico, este trabalho apresenta, no primeiro momento, a formação superior e seus pressupostos como processo importante de sistematização de novos conhecimentos para construir uma nova identidade docente dos futuros professores de Educação Física; ou seja, para que superem interpretações antigas e dominantes, oriundas da dicotomia platônica e cartesiana, que gerou a visão de corpo como máquina ou como simples objeto.

Buscando atender os questionamentos sobre um novo paradigma capaz de nortear uma formação de professores que apresente uma nova diretriz para a Educação Física, abordo também a corporeidade como tentativa de superar a dicotomia histórica presente na educação entre conhecimento sensível e conhecimento racional. A teoria da corporeidade incluída na educação propõe que o aluno “[...] não aprende somente com a sua inteligência, mas com o seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação” (MOREIRA, 2006, p. 140). A corporeidade, como a descreve Nóbrega (2005 apud NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012, p. 50), “[...] abrangendo o corpo vivo e significativo, fundado na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológico-cultural e expressa a unidade do ser no mundo. É, pois, o conceito mais coerente para estruturar o conhecimento do corpo na Educação Física”.

Tendo como princípio que a formação dos professores tem seus primeiros passos na educação básica, este estudo traz, para fundamentação teórica, relatos e experiências como aluno de escola pública que se aproximem do real como forma de demonstrar que o processo de desvalorização do corpo é construído durante a vida escolar dos acadêmicos. Compreender e questionar o presente ajuda a preparar para o futuro. Conhecer as origens ajuda a prover tratamentos para

retardar ou até curar um mal. O descobrimento do que provoca o mal pode ser a porta para o desenvolvimento de novas práticas, não como remédios, mas como soluções possíveis para promover mudanças.

Após a fundamentação teórica, apresentam-se os percursos da investigação, os procedimentos metodológicos para construção da pesquisa, que se apresenta como qualitativa e exploratória voltada para um estudo bibliográfico e documental de caráter operacional para a entrada da pesquisa de campo. A parte seguinte — de resultados e discussões — expõe um confronto de teorias que tratam do corpo na educação com discursos dos informantes da pesquisa sobre sua percepção de corpo e sua percepção de que o corpo aprende. As considerações finais tentam fazer uma síntese reflexiva sobre o processo da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos apenas como executores.

— GARRIDO PIMENTA

2.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Com o mercado de trabalho altamente competitivo e a necessidade cada vez maior de capacitação, a formação acadêmica é tida como obrigatória para a ocupação de cargos diversos, em especial dos profissionais da educação. Ela se torna importante ao garantir um referencial teórico e prático para formar profissionais que façam a diferença e construam resultados consistentes e duradouros em sua área de atuação. Portanto, a graduação seria um período de nossas vidas para agregar conhecimento e preparar para os desafios que a carreira e a vida impõe.

Para Scarpato (2004, p. 132), o período de formação acadêmica pode ser definido como “[...] espaços privilegiados de encontros entre seres humanos movidos por objetivos comuns e momentos de aquisição de conhecimentos, de demonstração de comportamentos e de vivência de valores”. Por sua vez, Lüdorf (2009) considera que é nesse espaço privilegiado que interesses são despertados, teorias são discutidas e perspectivas práticas são delineadas ou vivenciadas. A autora o caracteriza como momento propício para discussão e assimilação dos significados envolvido na construção do corpo, especialmente porque, a princípio, constitui um pilar para formar planos de pensamento, análise e tomada de posição profissional. Não seria o momento de romper com o modelo cartesiano-newtoniano fechado, fragmentado, autoritário e desconectado do contexto que concebe o sistema educacional como máquinas? Modelo que, nos dizeres de Moraes (1997, p. 95), continua

[...] seguindo um enfoque gerencial de produção de conhecimento para o consumo, por parte de uma população “amorfa”, absolutamente indiferenciada. [...] definindo comportamentos de entrada e saída numa verdadeira “linha de montagem”, sequencial, hierárquica, previamente estruturada pelo professor ou pelo planejador em seu gabinete e completamente alienada do contexto sociocultural do indivíduo. [...] avaliando padrões de comportamentos previamente definidos, em que o “erro” é visto como elemento de punição e de controle do sistema.

Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que a formação acadêmica seria um período para repensar temas complexos como o corpo e sua relação com o mundo. Por ser uma etapa privilegiada, talvez a formação inicial fosse o momento de romper com modelos educacionais sedimentados na visão do mundo e homem fundada na racionalidade científica, que priorizou a razão em detrimento do corpo, resultando em sufoco da subjetividade, aprisionamento dos corpos e castração das potencialidades críticas dos indivíduos. Essa questão demanda novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções em prol de uma forma de trabalhar a educação para o corpo de modo a contrapor o modelo tecnicista da pedagogia transmissiva, cimentada no enfoque do paradigma cartesiano newtoniano. Mudar essa realidade supõe contrariar valores estabelecidos; e isso requer correr riscos que, nem sempre, as pessoas estão dispostas a correr.

Entre as várias funções destinadas aos professores universitários, está a de promover o conhecimento e reflexões sobre ideologias e valores dominantes da nossa cultura que influenciam na percepção que temos de corpo e mundo. É importante que a formação acadêmica reflita sobre os porquês da exploração histórica do corpo e da condição corporal atual para que não caiam no vazio nem no esquecimento atrocidades a que fomos — e somos — submetidos em meio às exigências que nos cercam em relação ao corpo. Como docente formador, acredito estarmos vivendo um período de transição na construção de um novo perfil para os futuros educadores. Para isso, é importante repensarmos em eventuais modelos e padrões presentes na educação quando se trata do corpo que aprende.

Entendo, contudo, que não basta conhecer os fatos: são necessárias atitudes que os transformem, pois somos agentes históricos capazes de mudar e transformar. Dessa forma, caberá aos formadores sistematizar novos conceitos e uma linguagem dentro de um novo corpo teórico de conhecimentos que, sintonizado com uma prática e a partir dela, contraponha-se a formas arcaicas de ensinar e forneça elementos indispensáveis para que os futuros docentes sejam agentes de mudanças e transformações na consolidação de um novo paradigma para educação (física).

A questão é: como fazer? Onde começar? Qual seria o referencial teórico capaz de nortear uma formação docente mais adequada e que siga as novas diretrizes para uma visão de educação em que a consciência e conhecimento sobre o corpo que aprende tenham importância? Seria a Teoria da Corporeidade esse

novo paradigma? Quem sabe a busca por uma educação melhor não tenha de começar pela educação do corpo tendo em vista a noção de corporeidade? Esses são questionamentos que acompanham meu cotidiano na docência cujas respostas busco nos temas abordados neste estudo, que vejo como primeiros passos em prol de um conhecimento que possa me guiar num caminho de mudanças e transformação na formação acadêmica dos futuros professores que adentrarão no mercado de trabalho.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PRESSUPOSTO

Convém entender o significado do vocábulo formação para entendermos sua aplicação associada com os professores. A palavra vem do latim *formare*, “[...] verbo transitivo, [que] significa dar forma e, como verbo intransitivo, colocar-se em formação, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (DONATO, 2002 apud VEIGA, 2009, p. 25). Como se pode deduzir, formar docentes significa educar o futuro profissional para o exercício do magistério, ou seja, alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Para Veiga (2009, p. 27), formação de professores suscita particularidades, por exemplo: ter a prática como ponto de partida e chegada — valorizá-la como componente da formação anula a visão dicotômica da relação entre teoria e prática (a prática tem de exigir do docente uma fundamentação teórica explícita); ser contextualizado histórica e socialmente (verificar a compatibilidade com o contexto social, político e econômico comprometido técnica e politicamente com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem na inclusão social); preparar os formandos para o incerto, o mutável; inspirar-se em objetivos que apontem a opção política e epistemológica adotada; articular formação pessoal com formação profissional; ser processo coletivo de construção.

Segundo a autora, um processo tal na formação inicial não a isenta de conflitos, por isso a formação deve reservar tempo, espaço e circunstâncias para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade, a descoberta do outro e a elaboração de pensamentos autônomos e críticos que ofereçam aos sujeitos o poder de decidir por si.

Ao dedicar atenção a essas características, Veiga (2009) propõe uma formação desenvolvida em um contexto de coletividade articulado com mudanças que tenham, em seus objetivos, a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. Saberes e valores que foram construídos em práticas educativas vivenciadas na educação básica como aluno e que, agora, deverão ser refletidos e confrontados com propostas teóricas advogadas pela formação inicial numa perspectiva do ser professor.

Promover essas reflexões pressupõe trazer para a sala de aula características do cotidiano escolar e procedimentos de ensino mais peculiares presentes nas escolas, assim como, pelos fatos apresentados, analisar o fazer docente para desmitificar ações pedagógicas, absorver práticas favoráveis à aprendizagem e eliminar as contrárias. Não se trata de jogar fora tudo que é do passado. Trata-se de saber analisar criticamente o que pode ser aproveitado e o que deve ser descartado em práticas pedagógicas futuras.

O passado se torna importante nesse processo pelo fato de que os acadêmicos têm um saber construído por eles historicamente, ou seja, numa duração temporal que remonta à história de sua formação. Um processo que venha formar os futuros professores baseado na atualidade terá como ponto de partida esse conhecimento antigo. Uma vez reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem, ajudará a formar o novo conhecimento. Assim, espera-se que os cursos de licenciatura criem um ambiente pedagógico para que haja, nos licenciandos, o desenvolvimento de uma atitude de reflexão sobre a realidade escolar: como era e como deveria ser.

[...] a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e elaboração de novos saberes, a partir da ação docente. A articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e contradições vivenciadas. São os paradigmas de formação que promovem e instigam práticas reflexivas nos professores, dificilmente o aluno conseguirá articular teoria e prática, por si só, quando estiver atuando como professor (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20).

A graduação tem de ser um período para agregar conhecimento e preparar para desafios que a carreira docente impõe. Entre os diversos desafios impostos,

encontra-se a exigência de mudanças profundas no que se refere a uma educação *para*, e não *sobre*, o homem no mundo. Quanto às mudanças, Kullok (1998 apud KULLOK, 2000, p. 27) aborda a educação para esse fim com um enfoque mais amplo, pois “[...] já não basta hoje trabalhar com propostas de modernização da educação, trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo e as novas funções do educador como mediador deste processo”.

Como mediador, o docente precisa se

[...] adaptar-se às mudanças, de trabalhar com a criatividade, com o novo, com as novas tecnologias, com os valores humanos, com a incerteza, com a reflexão. [...] que faça uso da reflexão como forma de ação. Não uma reflexão pura e simples, mas a reflexão na e sobre a ação numa visão investigativa, de busca de uma ampliação do saber e do conhecimento, construindo, de fato este conhecimento (KULLOK, 2000, p. 12–13).

Tais mudanças precisam ser promovidas em todo o sistema educacional: da formação inicial pré-escolar à educação superior; e tem de pressupor análises reflexivas sobre o papel e a importância do professor mediador em relação ao professor transmissor. Essa concepção e construção de professor transmissor advêm da proposta educacional tecnicista, que modelou as práticas pedagógicas acreditando que, assim, contribuía para que o sistema social se tornasse harmônico, orgânico e funcional. Coube aos educadores organizar e desenvolver o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, possibilitando ao aluno se integrar à máquina do sistema social global (AZEVEDO et al., 2013).

Pelas palavras de Saviani (2008 apud MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 10.210), a consolidação dessa proposta pedagógica no sistema de ensino incluiu as seguintes mudanças:

- Operacionalização dos objetivos, de modo a garantir a eficiência do processo educativo;
- Ênfase à utilização de recursos audiovisuais no ensino e o desenvolvimento de componentes de instrução programada;
- Avaliação somativa e periódica (visando a verificar/mensurar o atingimento dos objetivos previamente elaborados);
- Separação entre os que planejam e os que executam o trabalho educativo, com a conseqüente fragmentação do processo pedagógico;
- Planejamento e o controle do processo educativo pelos técnicos da educação/especialistas, de modo a assegurar a produtividade do processo.

De certo modo, esse sistema de educação acaba engessando as práticas educativas. Como diz Costa (2012, p. 59), uma educação com esses princípios tem como característica

[...] definir como bom professor aquele que sabe conduzir a preparação dos alunos ao mercado de trabalho, resulta em lacunas na formação, pois confere um espaço restrito para a reflexão e para a pesquisa. [...] em vez de promover o desenvolvimento humano de forma a torná-lo independente e apto a refletir e agir em situações-problema, a educação tenta impor padrões de comportamento e ação, a aceitar e não questionar conhecimentos científicos aceitos.

Essa forma de educação fez com que o aprendiz fosse submetido ao ensino das técnicas com ênfase na reprodução, no treinamento e na repetição para garantir assimilação dos conteúdos com ênfase nos aspectos mensuráveis e controláveis. Nessa realidade, as instituições formadoras, segundo Brzezinski (1996, p. 59), passam a criar

[...] profissionais treinados e instrumentados, mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos.

Contrariando esse pensamento, a formação inicial, além de criar bases para a construção dos conhecimentos pedagógicos especializados sobre o saber profissional, precisa ter um papel decisivo na construção de atitudes transformadoras de todos os aspectos da profissão docente, compreendendo o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Os cursos de licenciatura, por sua vez, deveriam conseguir desconstruir o círculo vicioso das reproduções alienantes e descontextualizadas de vivências corporais que os acadêmicos trazem consigo (oriundas de suas experiências escolares como aluno da educação básica). Caberá à formação superior oferecer-lhes condições de ter atitudes pedagógicas diferentes daquelas adotadas por quem eles criticam no contexto dos debates que graduação pressupõe (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Com efeito, Morin (2002) se refere a atitudes transformadoras em sua obra como desafio, para que sejam repensados os rumos que as instituições de ensino e os saberes que os professores terão de assumir a fim de oferecer educação de mais qualidade no futuro.

Um primeiro saber supõe “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”; retrata que na educação não existe uma preocupação em fazer conhecer o que é conhecer. Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que servirá de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro de ilusão. Para Morin (2002), o paradigma do ocidente formulado por Descartes separa o sujeito e o objeto: cada um em sua esfera: numa, filosofia e pesquisa reflexiva; noutra, ciência e pesquisa objetiva. Essa dissociação cartesiana determinou uma dupla visão de um mesmo mundo: de um lado, o mundo dos objetos submetidos à observação, experimentações e manipulações; de outro, o mundo dos sujeitos que se questionam sobre os problemas de existência, comunicação, consciência e destino. Essa divisão faz com que o mesmo conhecimento possa não só elucidar e revelar, mas também cegar e ocultar.

Uma forma de exemplificar essa cegueira intelectual pode ser compreendida pela maneira como muitos conhecimentos são propagados pela graduação. Em geral, no ensino superior, os alunos se prendem a buscar o conhecimento pela leitura de livros técnicos exigidos pelos professores. Esse tipo de procedimento impede uma aquisição de conhecimentos sobre cultura geral que poderiam estimular um debate mais amplo sobre a realidade e acabam passando despercebidos. Eis por que, ao determinar a forma de como se deve buscar o conhecimento, a educação que elucida, também, oculta.

[...] é necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro e à ilusão (MORIN, 2002, p. 14).

O segundo saber supõe “Os princípios do conhecimento pertinente”. Nesse caso, conforme Behrens (2006), Morin (2002, p. 14) defende a existência do problema da superação da visão mecanicista do universo e que os seres humanos precisam retomar a visão de contexto, de conjunto e o significado das relações entre as partes e o todo. Com efeito, em sua visão,

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e as totalidades, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de aprender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. [...] É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Como disse Morin (1997), não basta apenas afirmar que a parte está dentro do todo, mas que este está no interior daquelas. É importante compreender o contexto, afinal “[...] somos indivíduos que estamos dentro da sociedade, mas a sociedade como um todo está presente em nós desde o nosso nascimento”. A educação pode colaborar para essa proposta, mas é preciso haver uma organização em que o contexto, o global, o multidimensional e o complexo devam estar presentes para que o conhecimento seja pertinente para o aluno.

Sobre o conhecimento pertinente, sua relevância está em fazer parte do contexto. O conhecimento por dados isolados é insuficiente para sua compreensão; é necessário situar as informações e os dados em seu contexto para que tenham sentido. O conhecimento se torna mais pertinente quando conseguimos encaixá-lo em um contexto mais global.

A forma fragmentada em que as informações se apresentam, causando confusão em sua compreensão, faz lembrar da Educação Física quando suas aulas aconteciam fora do período regular, no contraturno. Dispensas por motivo médico ou substituição por atividades pouco relacionadas com a área foram formas utilizadas para não frequentá-las. Por não fazer parte do contexto das outras disciplinas, a Educação Física era vista pelos alunos e docentes como alheia ao processo de ensino e aprendizagem: servia como recreação ou passatempo sem fim pedagógico.

O terceiro saber necessário apresenta o “Ensinar como condição humana”. Nessa proposta, o ser humano deve ser considerado como o sujeito principal de todo ensino; ensino este que tem de considerá-lo em um só momento como corpo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Morin (2002) alerta que essa unidade complexa da natureza humana não é considerada na educação por meio das disciplinas, daí que tem se tornado impossível aprender o que significa ser humano.

Uma forma de retomar o humano pela prática pedagógica pode ser apresentada no momento de selecionar o conteúdo para ser desenvolvido. Vejamos o exemplo o voleibol. Junto com a prática esportiva pode-se exigir uma reflexão sobre tipos de vôlei (campo, areia, quadra), formas de praticá-lo (recreativo, olímpico e paraolímpico), assim como conhecer quem o pratica hoje e quem o praticou no passado, como se joga hoje e como se jogou no passado e como pode ser praticado na escola. Com base nessas informações, voltamos à sua prática atentos a novas

questões: como fazer meninos e meninas participarem simultaneamente, como adaptá-los para crianças com necessidades especiais, como promover sua prática em praças esportivas para crianças, adultos e idosos. O maior desafio desse saber é restaurar a consciência da humanidade quanto a agregar a identidade individual e a identidade complexa dos seres humanos.

As múltiplas dimensões da condição humana que caracterizam os homens e mulheres precisam ser contempladas pelo ensino em todos os níveis. Os conhecimentos são propostos nas disciplinas de maneira fragmentada e dificultam a conexão entre o homem e o universo. Os alunos têm dificuldade de perceber o sentido de ser humano, pois estudam os conteúdos para fazer provas e não aprender a viver. A visão enganosa que os fenômenos ocorrem isoladamente levou parte da população a agir de maneira irresponsável frente aos seus semelhantes, aos animais e à natureza (BEHRENS, 2006, p. 15).

O quarto saber retrata a necessidade de “Ensinar a identidade terrena”. Ao indicar esse saber necessário, Morin (2002, p, 14) aborda a importância de a educação direcionar seu foco ao ser vivente responsável pelo futuro do universo e acredita que, como tal, faz parte de uma comunidade planetária; em suas palavras,

O destino planetário do gênero humano é outra realidade até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação

Uma educação para uma identidade terrena deve conscientizar os alunos de que todos sofremos dos mesmos problemas fundamentais de vida e morte, que todos estamos unidos na mesma aldeia global. Em um mundo cada vez mais veloz, o conhecimento se tornou de acesso fácil, e isso fez com que não fosse mais monopólio da escola e do professor. Esse acesso fácil ao conhecimento mudou o perfil do educador. Hoje, profissional docente não é mais apenas quem desenvolve o domínio técnico, e sim aquele que propõe soluções para atos humanos que afetam o meio ambiente, que impedem uma convivência responsável no universo. Essas soluções podem vir de pequenos projetos que melhorem e preservem o meio ambiente no qual o aluno vive e convive. Como ações a ser realizadas, podemos

citar a coleta seletiva do lixo, o programa da horta escolar, o consumo consciente da água, o reflorestamento com mudas nativas e outros.

Com o quinto saber, a proposta é “Enfrentar as incertezas”. A educação precisa ensinar a aprender, a navegar no oceano de incertezas em meio ao arquipélago de certezas. O pensamento newtoniano-cartesiano criou uma dependência perigosa dos princípios reducionistas e das certezas absolutas inquestionáveis que têm regido o universo nos últimos séculos. Para Behrens (2006, p. 16), comentando os dizeres de Morin, esse saber traz em sua proposta que

[...] o ensino contemple as problematizações que envolvem as incertezas e recomenda: “seria ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo.” [...] trata-se do abandono da visão determinista da história humana.

Uma vez que vivemos em mundo de mudanças aceleradas, de valores ambivalentes em que tudo está interligado, o futuro se torna cada vez mais incerto e imprevisível e as certezas deixam de ser absolutas e previsíveis. Mais do que nunca, é preciso aprender a viver com as incertezas. Nesse mundo de incertezas, a educação precisa criar ambientes de aprendizagem e autonomia de alunos e professores, levando-os a aprender a aprender, ou seja, a ter condição de refletir, analisar e tomar consciência do que sabemos, disporem-se a mudar os conceitos e conhecimentos, seja para substituir ou manter conceitos cultivados no passado, seja para processar novas informações ou simplesmente adquirir novos conhecimentos (MORAES, 1997).

Um exemplo para contextualizar melhor essa proposta seria o professor, em meio a esse oceano de incertezas, saber transformar as manifestações culturais que os estudantes cultuam fora da escola em objeto de análise e investigação pedagógica. Pode-se aplicar um trabalho crítico sobre uma prática corporal (*funk*, por exemplo) que está na moda e é reproduzida pelos alunos de forma superficial. É possível, com a análise dessa prática, modificar seu desenvolvimento e ajudar os alunos a vencer as incertezas na busca de um conhecimento mais amplo. A educação deve ter o papel de fazer uma ligação entre o conhecido e o desconhecido, entre a certeza e a incerteza, entre o previsível e o imprevisível, para que uma nova consciência de superação e confiança possa surgir.

A educação, ao promover as condições básicas ancoradas no manejo e na produção do conhecimento, mediante o desenvolvimento de atitude de investigação e de competência para a criação de sua própria competência, estará favorecendo a didática do aprender a aprender como objetivo maior de toda intervenção pedagógica, independente da idade, dos graus de ensino ou dos recursos tecnológicos utilizados (MORAES, 1997, p. 145).

Ao justificar esse método, Moraes (1997, p. 145) recorre a uma frase de Morin segundo a qual a “[...] metodologia do aprender a aprender é que possibilitará a autonomia do sujeito, que, por sua vez, é inseparável do processo de auto-organização”. Vencer as incertezas cria um processo de organização pessoal e o aluno trabalha para construir sua autonomia.

O sexto saber necessário envolve o “Ensinar a compreensão”. De acordo com Morin (2002), a compreensão se faz ausente em nossos sistemas de educação; e a ausência faz com que, na aprendizagem, não se tenha uma visão de que a compreensão parte da necessidade de estudar as origens das incompreensões.

Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário por que enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para paz, à qual estamos ligados por essência e vocação (p. 17).

Essa forma de educação se torna importante no momento que consegue, por meio da leitura da realidade, compreender as dificuldades e estabelecer laços concretos com projetos de mudanças para superar problemas sociais. Nessa perspectiva da transformação e conscientização pela educação, os problemas sociais ligados à sociedade se refletirão diretamente na escola. Então, caberá, ao professor, mediante sua prática pedagógica, promover situações em que as aulas sejam oferecidas de forma que todos possam participar. Essa democratização — oferecer iguais condições para todos os frequentadores da escola — pode derrubar barreiras como o preconceito, a indiferença, a intolerância e a violência, tão presentes em nosso dia a dia, e assim, quiçá, construir um mundo melhor.

Pelos princípios da sexta proposta, caberá ao docente

Conseguir ensinar a todos, o feio, o bonito, o forte, o fraco, altos e baixos, pobres e ricos, e mais, não basta ensinar a todos, é preciso saber ensinar bem a todos. A criança que aprende futsal, por exemplo, tem o direito de aprender bem suas técnicas, de modo que possa praticá-lo com os outros, por isso é preciso que o professor de Educação Física saiba ensinar, ensinando Educação Física, e mais que a Educação Física. [...] a criança que pratica Educação Física tem que aprender com ela valores humanos fundamentais à sua existência, tornando-a mais hábil, mais inteligente, mais afetiva e mais sociável (FREIRE, 1993, p. 29).

O último princípio, mas não menos importante, se refere à necessidade de recuperar o posicionamento de “A ética do gênero”. Dessa forma, torna-se imprescindível que uma educação para o futuro sedimente estudos sobre a ética em sua proposta de ensino.

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana (MORIN, 2002, p. 17).

Um princípio universal para ética foi formulado por Kant (1724–1804) ao afirmar que deveríamos fazer pelo outro o que gostaríamos que fizessem por nós e tratar os outros com equidade. Para Morin (1997), essa definição de ética leva em conta a intenção da ação, e não a materialidade; ao entrar em jogo a ação, esta vai deixar de obedecer a nossas intenções, pois entra em cena o jogo de ações e interações do meio social; logo, nunca estaremos certos se nossas boas intenções vão gerar boas ações.

Vejam-se exemplos do cotidiano das práticas esportivas em que várias situações representam argumentos apresentados sobre a ética: ficar na frente da bola para o árbitro não enxergar corretamente, elevar os braços à frente do adversário ou simular falta, muitas vezes, são ações estimuladas pelos técnicos em busca da vitória a qualquer custo. Em um primeiro momento, aparentam não ter muita importância nem consequências; mas camuflam a deslealdade.

Penso que a ética está estritamente ligada à lealdade e honestidade. Assim, se for função da educação transformar e formar pessoas para viver em sociedade, então tais situações devem ser repugnadas pelos professores. Aprender a dizer

quando uma bola foi dentro ou fora e reconhecer a falta cometida, ao contrário, é ação que incentiva o *fair play* — tão fora de moda ultimamente — não só no esporte, mas também nas relações com o outro.

A visão de ética precisa ser vivida pelos adultos como ponto de referência para os mais novos. Nessa perspectiva, o ensino superior tem papel crucial quanto à formação de profissionais para atuar como cidadãos responsáveis por si e sua comunidade. O incentivo à ética não pode ser esquecido nem mesmo quando a vitória está em jogo. À luz das propostas de Morin (2002), o ensino superior tem papel importante na construção dos futuros professores como multiplicadores de transformações para uma proposta de educação coerente com o século XXI. A educação não é o único caminho para promover ações que transformem a realidade. Mas, como diz Freire (2000), se a educação não for alavanca das transformações sociais, estas não se fazem se aquela.

Nesse processo de mudanças pela educação, os cursos de licenciatura têm muito a contribuir. Kullok (2000, p. 12) reafirma a importância dada à graduação por Nóvoa nestes termos: “[...] não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Se assim o for, qual seria o papel da educação superior?

Para Moraes (1997, p. 151), os cursos de licenciatura deveriam admitir as incertezas e a necessidade de terem como fundamento a “experiência humana” e “aspectos históricos locais, datados”, de aceitar “[...] a inexistência de verdades absolutas e a presença de diferentes possíveis”. Isso porque “[...] ocorrem transformações na sua forma de pensar, como também ocorrem mudanças na sua compreensão social do mundo e da vida”. Como defende Kullok (2000), a formação precisa ser repensada em sua gênese levando em consideração o *habitus* do professor para fazer surgir um profissional comprometido com uma visão intelectual e social de seu papel social. É preciso considerar que o formar(-se) se dá por meio da interação entre os saberes que derivam da formação profissional, das disciplinas, dos currículos, da experiência, da tomada de consciência, da discussão e do envolvimento em situações de ensino e aprendizagem que começam a aflorar para este século.

O período acadêmico de formação, também, pode ser definido como momento privilegiado de encontro entre seres humanos movidos por objetivos comuns: aquisição de conhecimentos, demonstração de comportamentos e vivência de valores. São momentos propícios para adquirir conhecimentos teóricos,

habilidade prática e compromissos éticos em relação à profissão (SCARPATO, 2004). Esse momento pode ser útil para fazer os alunos desenvolverem a capacidade de investigar suas atividades e, assim, constituir e transformar seus saberes-fazerem num processo contínuo de construção de sua identidade profissional (PIMENTA, 1999).

É provável que os encontros e a convivência com o formador sejam fundamentais para sedimentar a identidade profissional.

A formação inicial [...] deve pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21).

Dentre suas numerosas finalidades, o ensino superior deveria promover, em seus espaços pedagógicos, debates e discussões sobre a necessidade de romper com a longa tradição mecanicista presente em nosso sistema educacional. Isso porque

[...] cabe ao profissional do ensino denunciar a alienação e a ideologia, a invasão dos parâmetros do trabalho no mundo afetivo, identificar o que está a serviço da democracia ou em oposição a ela. [...] é importante a ação do educador na recuperação do universo de valores em um mundo marcado pela racionalidade técnica (ARANHA, 1996, p. 26).

Nesse cenário, as ações pedagógicas teriam de desenvolver uma consciência em que razão e irracionalidade compõem qualquer processo cognitivo em prol da humanização numa perspectiva de juntar as partes ao todo, o texto ao contexto, o global ao planetário, o sujeito ao objeto, a alma ao corpo, o espírito à matéria, a qualidade à quantidade, a finalidade à causalidade; o sentimento à razão; a liberdade ao determinismo, enfim, a existência à essência.

À luz do que dizem Morin (1997; 2002), Behrens (2006), Kullook (2000), Freire (1993; 2000), Veiga (2009) e Moraes (1997), a educação superior vai se tornar transformadora no momento em que respeitar os discentes como corpo/sujeito constituídos de pensamentos, sentimentos e aspirações, como capazes de se auto-organizarem, fazerem suas escolhas e construírem seus caminhos rumo a uma identidade profissional transformadora. Para as licenciaturas em Educação Física, não será diferente.

2.3 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A IDENTIDADE DOCENTE E O CORPO

Quando se fala em formação de professores, diversos caminhos — acadêmicos, sociais, históricas e políticas — podem ser pensados para suscitar o diálogo sobre esse assunto. São dimensões que fornecem temas variados para a pesquisa. Lüdorf (2009) vê o curso superior como o espaço privilegiado chamado formação inicial. Aí, interesses são despertados, teorias são discutidas e perspectivas e práticas são delineadas ou vivenciadas. Esses espaços contribuem diretamente para criar a identidade profissional dos futuros educadores em relação ao corpo que aprende.

Para profissionais que desejam trabalhar na área da atividade física, o curso de graduação em Educação Física é tido como obrigatório para ocupar cargos. Aqueles que desejam trabalhar como profissionais da educação têm nos cursos de licenciatura um período de estudos importante para consolidar um repertório teórico e prático que construa sua identidade profissional e habilite sua atuação como tal.

Sobre a identidade docente, Veiga (2009, p. 29), ao se apropriar dos escritos de Nóvoa, apresenta três dimensões fundamentais para sua construção:

- O desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor;
- O desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente;
- O desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais.

Pimenta (1999) diz que, da graduação, além de conferir habilitação ao exercício legal da profissão, espera-se que forme o professorado, isto é, que colabore para sua formação, para o exercício de sua atividade, uma vez que a docência não é uma atividade burocrática adquirida através de conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Com essas orientações, a graduação leva à ideia da existência de um projeto pedagógico articulado de modo a assegurar ações comprometidas com o processo educativo fundamental na construção da identidade docente profissional.

A identidade do professor é construída no decorrer do exercício de sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20).

Um recurso que pode ser considerado nesse processo de construção da identidade docente em Educação Física são as experiências vividas pelos acadêmicos durante as aulas nas escolas como exigência do estágio obrigatório. Constituem um canal importante de reflexão para abordar o papel do corpo no ensino e na aprendizagem, propiciando embates que se desenvolvem em uma perspectiva crítica e reflexiva de atuação do professor, desde que efetivado com essa finalidade.

[...] a formação inicial é apenas uma parte desse processo que prossegue com a formação contínua que também não pode se limitar à atualização e à suplência. Por mais completa que seja a formação inicial, é por meio da prática docente reflexiva que o professor continua seu processo de formação na escola (CALDEIRA, 2001, p. 89).

De todos esses fatores que envolvem a construção da identidade profissional, os cursos de licenciatura devem desenvolver atitudes investigativas e reflexivas empenhadas em ressignificar os processos que envolvem a formação, reconsiderando os saberes necessários à docência e colocando a prática pedagógica e o docente em análise. Em síntese, a “[...] identidade do professor faz parte de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais” (VEIGA, 2009, p. 29).

Para Pimenta (1999, p. 19), a construção de uma identidade docente se inicia nos momentos

[...] da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor.

Compreendo que a construção de identidade nos cursos superiores é um processo em transformação constante. Tem de ser entendido como inacabado, em movimento de reconversão. Igualmente, a escola deve ter reconhecida sua importância como espaço privilegiado de construção e formação profissional (CALDEIRA, 2001).

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha do ofício, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço. É construída sobre os saberes profissionais e sobre as atribuições de ordem ética e deontológica (VEIGA, 2009, p. 29).

Os processos de revisão dos significados da profissão docente impostos pela sociedade — e aos quais a docência profissional está submetida — acabam por influenciar, direta ou indiretamente, a identidade docente. Em síntese, Veiga (2009) apresenta as influências que configuram a base da identidade profissional do professor (FIG. 1).

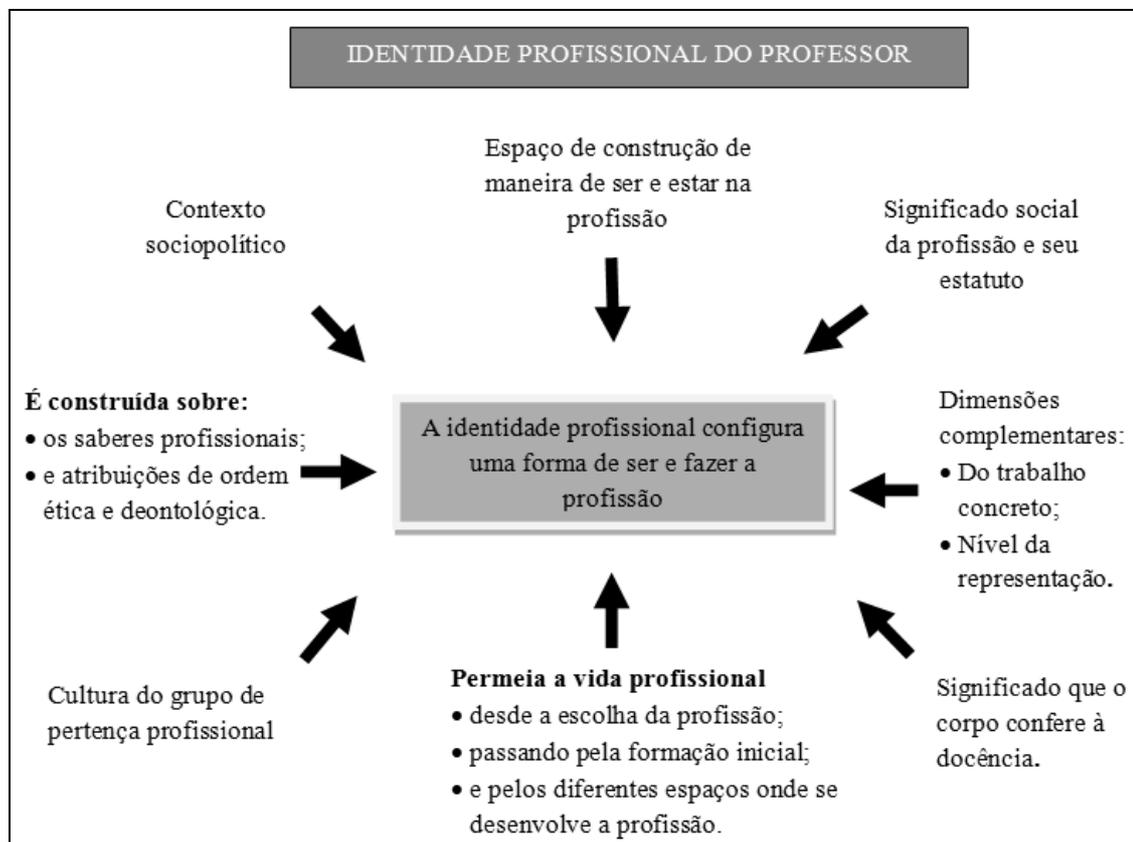


FIGURA 1 – Fatores construtivos da identidade profissional do professor
Fonte: adaptado de Veiga (2009)

Ao se analisar a Figura 1, pode-se definir que o estar em formação implica um investimento pessoal com vistas à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional. Assim, a identidade não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido; é um processo de construção de um sujeito

historicamente situado no mundo do trabalho em que se insere. Assim, a identidade docente se apresenta como processo de construção histórico-social.

A identidade pessoal geralmente apresenta características dinâmicas e mutáveis dado que essa identidade pode mudar consoante os interesses de cada momento e espaço. [...] o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranha à atenção social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola (MURIA; MOREIRA; SIMÕES, 2010, p. 78–79).

Como se lê nessa passagem, abrem-se perspectivas para compreender que a formação da identidade dos professores de Educação Física se alicerça no entendimento e desenvolvimento de maneiras próprias de se relacionarem com os saberes que ensinam num processo que envolveria criação, recriação, apropriação, elaboração e reelaboração. Assim, faz sentido repensar no âmbito e na natureza das competências profissionais que os docentes devem ter para se tornarem agentes de intervenção no desenvolvimento de seus saberes identitários.

Ao definir identidade, Nóvoa (1997, p. 34) explicita que ela “[...] não é um dado adquirido, não é propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Entre as várias formas de construção da identidade profissional, uma teria como base os movimentos reivindicatórios dos docentes no que se refere ao seu trabalho, definindo o que se quer, o que não se quer e o que se pode querer como professor.

Sobre esse processo de construção da identidade docente do professor de Educação Física, autores como Muria, Moreira e Simões (2010) afirmam que tem sido desenvolvido ao longo da história como resultado de um modelo simplificado baseado na “formatação do corpo objeto” na perspectiva mecanicista. Para tanto consideram o pensamento de Moreira (2006) de que

[...] o corpo do ser humano ao longo da história ocidental, alicerçado na ciência moderna pelo modelo mecânico, foi construído a partir da ideia de homem máquina, aquele que poderia ser manipulado, adestrado, disciplinado, em última análise, para o aparecimento do corpo dócil, cumpridor de ordens, visando à manutenção do já estabelecido e da permanência do poder e dos poderosos.

Dito isso, seria a formação superior um momento propício para construir a identidade dos futuros profissionais em relação ao corpo? Para Lüdorf (2009), é um momento para a ressignificação, discussão e assimilação dos significados envolvidos na formação do corpo nos espaços educacionais, em especial porque, a princípio, constitui um pilar para formar planos de pensamento, análise e tomada de posição profissional, ou seja, constituir a identidade. Pode-se dizer que a formação superior seria um período para repensarmos no corpo. Este, como diz Nóbrega (2010), apresenta uma linguagem sobre a racionalidade, a sensibilidade e a nossa condição: seres encarnados, atados ao mundo real, onde nos movemos e, ao fazê-lo, o experimentamos como seres humanos. Educamo-nos e educamos o outro. Assim, trazer a discussão sobre o corpo para a formação acadêmica é tratar de um tema que sempre fez parte de nossa cultura.

Diante desse panorama, a formação docente em Educação Física deverá redefinir as áreas de atuação de seus futuros profissionais para que possam intervir de forma crítica sobre como lidar com o corpo dos alunos em seu espaço de atuação. Lipovetsky (2002 apud LÜDORF, 2009, p. 101) comenta essa nova forma de tratar o corpo:

[...] a publicidade exerce múltiplas pressões sobre as massas, mas sempre no quadro de uma autonomia da escolha, de recusa ou de indiferença. Em relação ao corpo, contudo, o efeito das táticas de disciplinamento, que deveria ser superficial, parece cada vez mais amplo e profundo, apresentando repercussões em diversos níveis sociais e faixas etárias, da infância à terceira idade.

Espera-se que a graduação seja um espaço de reflexões, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relativos ao corpo e a seus comportamentos; que contribua para que o processo de humanização dos alunos historicamente situados mobilize os conhecimentos de uma teoria da educação necessários à compreensão do ensino como realidade social corporal.

Para Cupolillo (1997), com o ingresso da Educação Física no mundo acadêmico, o corpo foi subordinado às funções e necessidades que a sociedade dele exige. Entre as exigências, algumas receberam mais atenção e apresentaram os seguintes destaques: num primeiro momento, a formação veio suprir a necessidade de profissionais para atuar nas escolas; como os conteúdos pedagógicos para essa formação eram demasiadamente escassos, preponderaram

conhecimentos de técnicas corporais para higienização e eugeniação, bem como a disciplinarização de hábitos e valores corporais; em um segundo momento, sob a influência dos governos militares, buscou-se uma representatividade internacional do país por meio do esporte. Isso gerou a disseminação da instituição esportiva como conteúdo básico da Educação Física, enquanto a formação universitária manteve o corpo como mero reproduzidor de práticas e regras corporais e esportivas.

Dada a valorização gradativa do corpo, técnicas corporais diversas são criadas para aumentar seu desempenho; com isso, nos cursos de Educação Física o corpo vem sendo influenciado pela valorização dos conhecimentos anatômico-biológicos construídos pelas áreas de fisiologia e biomecânica voltadas ao aperfeiçoamento dos padrões de rendimento e desempenho. Não que tais influências e conhecimentos devam estar ausentes da formação dos docentes de Educação Física; a questão é: como esses conteúdos estão sendo inseridos pelos currículos acadêmicos? Quais são as consequências para a formação de quem vai atuar com o corpo de pessoas de faixa etária e classe social distintas com intenções e interesses específicos e contraditórios?

Lüdorf (2009) alerta que é fundamental ao futuro docente ser preparado para lidar criticamente com as novas demandas corporais, refletir sobre o impacto destas em sua área de atuação e sobre suas ações ante tais demandas para que possa exercer plenamente sua função de educador. Promover a criação de uma identidade na graduação Educação Física segundo reflexões sobre o corpo é tarefa desafiadora, pois será necessário que o formador possa situá-lo e refleti-lo no mundo, em sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios — numa palavra, no sentido que o ser professor tem em sua vida. Assim, seria a corporeidade um novo paradigma para a Educação Física?

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A CORPOREIDADE

Mesmo com os vários caminhos trilháveis quando se trata do corpo, convém trazer discussões e reflexões que suscitem o diálogo sobre esse assunto. É fundamental que o docente formador esteja preparado para lidar com as novas exigências corporais e refletir sobre o impacto delas no processo de formação para que possa exercer plenamente sua função de educador.

Ao trabalhar e desenvolver conhecimento científico em função do ser humano, o profissional da área de Educação Física deve reformular sua concepção e sua histórica ação frente ao corpo humano. Não trabalhamos com máquinas a serem melhoradas em seu rendimento, mas sim, com a corporeidade viva, existencial, racional e sensível (MOREIRA et al., 2010, p. 119).

Ao se abordar a corporeidade, deve-se ter em mente que não se trata de um conceito a ser memorizado por professores e alunos no cotidiano pedagógico. Segundo Moreira et al. (2014), trata-se de uma atitude que prioriza o corpo, o movimento, a motricidade, coletiva e individualmente, para nortear docentes e pesquisadores que trabalham com a aprendizagem. Como esclarecem esses autores,

Corporeidade não é sinônimo apenas de corpo físico. Ela está necessariamente vinculada às questões de ordem social, política, religiosa e econômica. Daí depreender-se que a corporeidade não pode ser analisada apenas na perspectiva individual e amarrada aos padrões das ciências experimentais (p. 195).

Franco (2001) argumenta que uma educação que priorize o ser humano tem de ser corporalizada. Logo, só uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica em que o corpo apre(e)ndente se torne referência de qualquer aprendizagem. Pensar no corpo segundo uma teoria da corporeidade nos cursos de Educação Física é problematizar questões ainda sem soluções ou definições completas, mas que não nos impedem de exercitar o espírito reflexivo e investigativo em prol de novas atitudes relativas ao conhecimento do corpo.

Pensar sobre o corpo é pensar também o modo como determinados discursos materializam em determinadas práticas sociais, haja vista que nossa relação corporal com o mundo é uma contingência que marca tudo que tem lugar fora do corpo, inclusive nas investigações científicas ou filosóficas, bem como nas intervenções educativas (NÓBREGA, 2010, p. 36).

Nóbrega (2010) compreende a noção de corporeidade como uma unidade que engloba uma pluralidade de formas ou existências. Compreender a corporeidade como unidade supõe ter como princípio que as partes compõem o todo e que este está presente naquelas. Essa autora alerta que o parcial “[...] não deve ser visto como redução ou imperfeição, mas apenas como uma unidade existencial própria, concreta e, portanto, permeada pelos condicionantes mundanos” (p. 20).

Segundo Moreira e Simões (2006, p. 73), “[...] corporeidade é voltar a viver novamente a vida, na perspectiva de um ser unitário e não dual”; descarta-se a ideia do cartesianismo e considera-se a ideia do corpo inteiro; mais que isso, “[...] a corporeidade, é sempre ir ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo”. Assim, corporeidade é entendida não por meio de uma relação embasada no que penso, e sim nessa relação sobre o que sinto. Eis por que os docentes das instituições formadoras deveriam, em sua prática pedagógica, enveredar pelos princípios da corporeidade.

Assumir o sentido da corporeidade exigirá dos profissionais da Educação Física o trabalho para a busca do corpo possível para a prática do exercício físico sistematizado, abandonando a idéia de só buscar o corpo perfeito. Todo ser humano busca transcendência, e isso deve ser alvo da Educação Física em sua ação. Transcender é superar-se, é buscar algo mais, é ir além das possibilidades atuais, mas isto não pode ser conseguido se nossa meta for a chegada a um padrão de referência que está em tabelas de alto desempenho. O entendimento de corporeidade irá impor ao profissional da área o conceito de inclusão de corpos nos exercícios físicos e não apenas o trabalho com corpos passíveis de perfeição estética e performática (MOREIRA et al., 2010, p. 120).

Ao trabalhar nessa perspectiva, formadores dos cursos de Educação Física vão contribuir para formação de educadores que projetarão, em sua prática pedagógica, a visão de um corpo reflexivo que se relaciona com os outros, que sustenta projetos individuais e coletivos, que tem sonhos, sentimentos e desejos, que busca a vivência concreta numa vida de sentidos e significados fundados no real.

A corporeidade, para ser entendida requer mudanças de valores, levando-nos a desconfiar do real ensinado hoje na escola. É necessária uma educação para saber ver, saber perceber, saber conceber e saber pensar. Temos que desmitificar o real escolarizado, aquele que ainda parece fator de segurança, pois é verificável e centra-se na racionalidade (MOREIRA, 2010, p. 23).

Faz-se importante que os professores dos cursos de Educação Física abram espaço em seus conteúdos para refletir sobre as representações do corpo e dos valores a ele atribuídos. O ensino superior pode ser uma circunstância privilegiada para, na reflexão sobre a formação dos sujeitos, superar estereótipos, atitudes e valores em prol de uma humanização do homem por meio da prática pedagógica.

É necessário que, no processo de formação profissional, exista um espaço de permissão por meio do qual possam brincar, jogar, descobrir, criar, questionar, refletir sobre suas produções, vivenciar a comunicação não verbal (e o papel importante da tonicidade), enfim, que possam estabelecer relações significativas com seu corpo, com suas sensações, com seus bloqueios e com suas resistências (FRANCO, 2001, p. 264).

Para Nóbrega (2010), o grande desafio da Educação Física é superar práticas disciplinares que atravessam o corpo e reencontrar outras linhas de força. A autora afirma que as técnicas educativas precisam permitir uma reformulação de sentidos que desemboque na experimentação do sujeito na relação com o outro e com a cultura que vai ao encontro de sua transcendência.

Na formação acadêmica, deveríamos ensinar a associação entre o ver, o ser, o fazer, o conhecer, o compreender e o conviver, ou seja, uma formação que venha permitir uma ação profissional que respeite o princípio da rigorosidade, que esteja em sintonia com o contexto sócio-histórico-cultural de seus alunos e, especialmente, que incorpore o entendimento da complexidade humana (MARTINS; BATISTA, 2006, p. 164).

Uma teoria da corporeidade, provavelmente, tenderia a uma revisão da ética, entendida como ação de ideais vinculados aos objetivos de viver mais e melhor, presentes na condição humana. Levando em conta que a aprendizagem é uma condição humana, esses ideais teriam de fazer parte do cotidiano docente. Para isso, o professor de Educação Física, como integrante de uma sociedade que ajuda a construir, terá de analisar sua concepção de corpo, que, diz Barbosa (1997), vai ser a ideia, a noção, a compreensão que o sujeito terá a de seu próprio corpo e, logo, do corpo do outro. Através das concepções direcionadas ao corpo é possível perceber características, peculiaridades e singularidades que darão pistas do “ser professor” e de suas ações que lhe diferenciam dos demais corpos. Ser docente de Educação Física é respeitar o ser humano existencial, corporal, presente e visível que se movimenta para superar sua complexidade individual e coletiva.

Faz-se necessário discutir o corpo no ensino superior, pois nesse ambiente as questões relativas ao corpo serão evidenciadas, questionadas e contestadas, a fim de gerar novas formas de pensar e tratar do corpo. Entendê-lo num sentido mais amplo se torna imprescindível em cursos de formação docente, pois guiará propostas e possibilidades na forma de tratar do corpo e conhecê-lo.

Na Educação Física, a formação do professor é uma instância mais propícia para discutir e assimilar os significados envolvidos na (re)construção do corpo (LÜDORF, 2009). Esse entendimento se faz necessário no processo de formação inicial de educadores físicos, sobretudo porque

[...] sabemos que a Educação Física nasceu sob a égide da técnica e do rendimento em solo europeu, marcada por uma visão funcional utilitarista da saúde e do adestramento físico. Assim, o delineamento dado à formação desse profissional esteve por muito tempo pautado no escopo biologicista. Mas, com a missão de ultrapassar a pura e simples aquisição de conhecimento, o processo de formação docente deve levar o licenciado em Educação Física a resgatar os aspectos humanos, a compreender o ser na sua totalidade e na sua historicidade. É importante formar profissionais com visão crítica da realidade, dinâmicos e participativos em suas ações. Para tanto devem conhecer novas bases epistemológicas produzidas na atualidade, as quais denunciam a pura reprodução dos modelos esportivos como um fim em si mesmo propiciando o emergir de novos paradigmas que poderão nortear a formação do profissional de Educação Física (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2010, p. 76).

Num momento de crise paradigmática, é importante que se reflita sobre o corpo e sua corporeidade e seu papel indispensável na formação de profissionais que vão atuar na Educação Física escolar.

Os vocábulos corporeidade e movimento ganharam dimensão mais significativa com os trabalhos de Maurice Merleau-Ponty, em especial quando associa consciência, corpo, mundo e vivência. Segundo Moreira (2008), o conceito de corporeidade implica vida, existência, momento em que o ser pensa no mundo, no outro e em si na tentativa de conceber essas relações, de reaprender a ver a vida e o mundo. Em sua existencialidade, a corporeidade busca olhar os objetos sabendo que isso demanda habitá-los e, assim, aprender ou incorporar as coisas em perspectivas diversas.

Uma formação de professores de Educação Física aliada aos princípios da corporeidade fará parte da vida da maioria dos docentes, que após sua graduação, ao atuarem nas escolas, terão a visão de corpo de seus alunos da mesma forma como foram vistos pelos seus mestres. Por isso, se torna fundamental que estudos sobre a corporeidade façam parte dos cursos de formação. Propor uma teoria da corporeidade é forma de contraposição a formas antigas de ensinar — sedimentadas na transmissão mecânica de técnicas específicas e codificadas —

limitadas ao corpo físico, onde dificilmente se vincula a questões de ordem social, política, econômica, ideológica, religiosa ou cultural.

2.5 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONHECIMENTO SOBRE O CORPO NO TEMPO E NA ESCOLA

Ciente de que o processo de construção docente é multifacetado, plural e sem prazo de validade — tem início mas não fim —, comungo com as ideias de Lourecentti e Mizukami (2002), para quem o começo da formação de todos os profissionais ocorre antes de sua entrada nos cursos acadêmicos. É um processo que se prolonga por toda a vida profissional. Como afirma Torres (1998 apud NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 151):

A aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor. Começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai para escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação.

Para Pimenta (1999), a formação profissional, independentemente da área de atuação, constrói-se pelo significado que cada professor, como ator e autor, atribui à atividade docente em seu cotidiano com base em valores herdados culturalmente, em seu modo de situar-se no mundo e em sua história de vida. Esse valor construído historicamente que se faz presente em nossa sociedade se reflete diretamente no interior da escola e, como consequência, interfere na concepção dos docentes.

2.5.1 O corpo através do tempo

Esta seção apresenta um relato de acontecimentos que se materializaram através da história a fim de entender como influenciaram substancialmente a forma de tratar, pensar e conceber o corpo que afetou e afeta significativamente as concepções das sociedades ocidentais. Para justificar meu olhar para o passado, faço uso das palavras de Soares (1997, p. 200): o passado “[...] não revela verdades escondidas, ele empresta os traços necessários a um primeiro delineamento, ao

esboço de uma primeira certeza provisória, que permitirá aos pesquisadores possíveis novas interpretações”. Interpretações que, segundo a autora, talvez aconteçam porque o olhar para o tempo passado é sempre o olhar do tempo presente. Ao vermos o ontem com um olhar reflexivo, podemos compreender o hoje. Dessa forma, ao descrever os fatos históricos devemos questionar o que nos constituiu, de modo a dissolver a confiança instituída em relação à realidade das coisas (SIEBERT, 1995).

Para Gonçalves-Silva (2014), a ideia de corpo sempre foi um problema para a humanidade, da Antiguidade aos dias atuais. E tese, esse problema apresenta-se nas utilidades e funções a que o corpo foi submetido em nome do controle e da dominação. Foi através dos conhecimentos desenvolvidos pela civilização grega que nossa raiz cultural estruturou os pensamentos que ainda influenciam nossa forma de viver e compreender o corpo.

Já entre os gregos o corpo era tematizado filosoficamente, e se eles tinham concepções diferentes e uma relação com o corpo distinta da nossa, também foram eles que criaram a matriz do pensamento que viria embasar nossas visões contemporâneas sobre o corpo e nossas formas de vivê-lo (GALLO, 2006, p. 11).

As obras deixadas por filósofos gregos forneceram conceitos sobre o corpo, dois quais um afirma que “[...] o corpo humano que encerra nossa alma é um templo em que se aloja uma centelha da divindade” (RAMOS, 1982). Pode-se considerar que nesse pensamento se encontra uma forma de submeter o corpo aos comandos do espírito, ou seja, considerando-o como prisão da alma. Mesmo que nesse período a alma fosse considerada superior, depende do corpo para existir no plano material, dessa forma não pode rejeitá-lo. Cabe-lhe, então, encontrar a verdade e materializá-la pelo corpo, que é visto como obstáculo por nele habitar os desejos inferiores que levam à corrupção e decadência moral da alma.

Se o corpo é imperfeito e mortal, enquanto a alma participa da perfeição das formas e das ideias, cumpre então que exercitemos a alma, de modo a nos aproximarmos cada vez mais dessa perfeição que esta para além do físico. Mas o filósofo chama a atenção para o fato de que isso não pode ser feito pelo desprezo do corpo, uma vez que não podemos abrir mão dele. Trata-se, então, de exercitar o corpo, antes mesmo da alma, de modo que esta possa exercer controle racional sobre ele (GALLO, 2006, p. 17).

Essa concepção considerou o corpo como um instrumento da razão. Por consequência, essa cultura hipertrofia a abstração e, com ela, sedimenta o idealismo e a metafísica, separando o homem do mundo. Assim, foi na civilização grega a origem da primeira concepção de corpo.

Com o advento da Idade Média, as igrejas se institucionalizam, criando um conjunto de regras e normas estabelecidas para satisfação de seus interesses que expandem a ideologia cristã. A racionalidade do pensamento grego é aceita; mas acima dele está a fé, pela qual se alcança a verdade, em especial na crença de certas interpretações das escrituras sagradas. Essa racionalidade centrada na fé considerou o corpo como templo da alma, reafirmando sua função instrumental. Ao reforçar a visão instrumental do corpo, a Igreja passou a controlar o homem pelo predomínio de valores que evocam a passividade do corpo.

O controle da sociedade sobre os indivíduos começa pelo corpo. Assim, durante a Idade Média, houve um grande desprestígio das atividades corporais, e o corpo passou a ser controlado através de severas práticas religiosas. O discurso religioso reforçava muito bem esse poder em relação ao corpo, ou seja, para garantir a salvação da alma, o homem teria que seguir rigorosamente os ensinamentos da Igreja (CASSIMIRO et al., 2012, p. 73).

Eventos como o surgimento da sociedade burguesa — impulsionada pela expansão comercial —, os novos rumos do conhecimento, da literatura, da educação e a visão de homem e mundo que começa a ser construída puseram fim à Idade Média entre os séculos XV e XVI, período conhecido como renascimento.

O renascimento desencadeou um movimento conhecido como humanismo: a “[...] procura de uma imagem de homem e de cultura, em contraposição às concepções predominantemente teológicas” (ARANHA 1996, p. 86). Esse período se caracterizou pela recusa em aceitar a focalização no mito (pré-história), na razão (Grécia antiga) e na fé (Idade Média) como fontes de conhecimento. Mesmo o renascimento não sendo considerado um movimento contrário à religião católica, houve esforços de seus percussores para superar o teocentrismo, enfatizando valores antropocêntricos, propriamente humanos e mais terrenos. Como consequência da difusão dessas ideias difundidas, surgem visões de corpo que vão se concretizar no período histórico denominado idade moderna.

A idade moderna foi marcada pelas ideias filosóficas de René Descartes (1596–1650), que trouxeram como ponto fundamental do conhecimento a dúvida,

por meio da qual a razão atinge a verdade. Deve-se duvidar de tudo: do senso comum, dos argumentos de autoridade, do testemunho dos sentidos, das informações da consciência, das verdades deduzidas pelo raciocínio, da realidade do mundo exterior e do próprio corpo. Para ele, a única coisa que não está submetida à dúvida é a existência de si mesmo como ser que duvida: se duvido, logo penso; se penso, logo existo. Eis o cogito cartesiano: pensamento que retrata a visão segundo a qual o pensamento é a essência e esta precede a existência (INFORSATO, 2006).

Essa visão acentua que é no pensamento que está a essência da natureza humana e que tudo deveria passar pelos sentidos para chegar ao intelecto. Ao afirmar que o conhecimento está na mente, essa coisa pensante (*res cogitans*), que está separada do corpo, esta coisa não pensante, coisa extensa (*res extensa*) separou o corpo da alma. Com isso se tentou abandonar o antigo conceito de instrumentalidade do corpo.

Segundo Descartes, o corpo e a alma constituem-se duas substâncias diferentes e independentes. O cogito cartesiano, como passou a ser chamado, fez com que Descartes privilegiasse a mente em relação à matéria e levou à conclusão de que as duas eram separadas e fundamentalmente diferentes. Assim, ele afirmou que não há nada no conceito de corpo que pertença à mente, e nada na ideia de mente que pertença ao corpo (MEDINA, 1990, p. 50).

Visto como substância corporal, divisível, volumosa, funcionando mecanicamente, o corpo foi, então, associado a um relógio mais precisamente. Noutros termos, Descartes propiciou o estabelecimento de uma ciência que passou tratar o corpo como máquina analisável no que se refere ao desempenho de suas peças (MOREIRA, 2012).

Ao definir o mundo como máquina, e tudo que nela há, inclusive o corpo, Descartes apontou para como deveria ser a visão, em educação e em ciência, a nortear o trato corpóreo, mais ainda, quando associou corpo e relógio, definiu os caminhos das ciências que deveriam cuidar desse corpo, como por exemplo, a Medicina e a própria Educação Física. Como máquina, relógio não pensa e não sente, devendo apenas funcionar e ser consertado. Se algo vai mal, troca-se as peças e a máquina volta a funcionar corretamente (MOREIRA; NÓBREGA, 2008, p. 350).

Arquitetado com base na mentalidade mecanicista, reducionista e simplificadora da máquina, esse modelo científico embasou a ciência moderna; ou

seja, a ideia de comparar o mundo a uma máquina gerou o paradigma mecanicista, ao qual Moreira (1992, p. 200) se refere nestes termos:

O paradigma mecanicista explicita-se no modelo newtoniano-cartesiano, onde o todo é constituído da soma de suas partes, em uma clara expressão do credo reducionista, crença esta que advoga o princípio básico de que acumulando-se os conhecimentos dos detalhes pesquisados com rigor, chegaremos ao conhecimento científico.

Criou-se, então, o princípio de que a verdade deveria estar alicerçada na concretude dos fatos, na comprovação experimental e nos estudos de propriedades que poderiam ser medidas e quantificadas. A racionalidade torna-se a base dessa nova ciência para chegar ao conhecimento da verdade. Como diz Santin (1992, p. 55),

As ciências modernas vieram fortalecer a ideologia da racionalidade. Pela ciência atinge-se ou constrói-se o conhecimento objetivo, seguro e o único verdadeiro da realidade. A ciência seria construída sobre os fatos, os objetos, o mundo. Suas descobertas são as leis que resultam dos experimentos desenvolvidos com métodos seguros e eficazes, por que mensuráveis e demonstráveis.

Para Medina (1990), todo esse arcabouço científico e filosófico foi sedimentado por uma revolução científica fundada em um pensamento lógico-racional desenvolvido entre os séculos XV e XVII e conduzido por cientistas e pensadores como Copérnico (1473–1543), Galileu Galilei (1564–1642), Francis Bacon (1561–1626), Descartes, Isaac Newton (1642–1727) e outros. Foi através de estudos e experimentos por eles apresentados e defendidos que a concepção orgânica de mundo se desfez, dando lugar a um modelo mecanicista de universo e gerando um efeito profundo sobre o pensamento ocidental.

Isso, porém, de nada adiantou para que o corpo saísse de sua condição anterior de instrumento. Após esses acontecimentos, passou a ser instrumento da ciência. Como destaca Johnson (1990), o corpo continuou a ser um serviçal humilde; agora dos cientistas. O cartesianismo presente na raiz da nova ciência trouxe sérias implicações éticas sobre o corpo, que passou a ser visto como algo moldável, passível de exploração e serviçal da razão pela retomada da dicotomia corpo–alma, arquitetada na Antiguidade clássica.

O cogito cartesiano superou o dualismo teológico, mas não eliminou a dualidade, porque o substituiu pelo dualismo antropológico. O abismo se abre no interior do próprio homem. O homem é “res” (coisa) pensante e “res” (coisa) extensa. Ele é razão e corpo ou pensamento e existência. Assim as questões do corpo continuam comprometidas até os nossos dias por essas óticas dualistas, apesar de todos os esforços na tentativa de juntar as duas extremidades da realidade humana (SANTIN, 1990, p. 47–48).

No século XVIII, em países como França, Alemanha e Inglaterra, iniciou-se um movimento conhecido como iluminismo, que se caracteriza pela defesa da ciência e pelo poder da razão de interpretar e reorganizar o mundo (ARANHA, 1996). Ao propor mudanças através da ciência, da relação do homem consigo, com os outros e com o sagrado, o iluminismo gerou a necessidade de manipulação e domínio não só da natureza, mas também de outros corpos.

[...] essa mudança teórica e prática da relação homem/natureza alterou também a relação ética e teórica do homem consigo mesmo e com outros, e do homem com o religioso e o sagrado. Em consequência, ocorreram mudanças nas relações humanas do ponto de vista social, político e cultural, e também do homem com a natureza, em virtude da compreensão de que a linguagem da natureza já não representava, como, outrora a linguagem divina (MORAES, 1997, p. 34).

Para muitos autores, a consolidação da sociedade moderna se deu nos séculos XVIII e XIX, época que se registraram, no continente europeu, fatos que trouxeram mudanças significativas para a visão de mundo e a organização da sociedade. As mudanças decorreram das maneiras de o homem se relacionar que promoveram os primeiros sinais de edificação da chamada sociedade moderna.

São desse período a Revolução Francesa, a revolução científica mecanicista e as revoluções industriais. Como consequência ou até motivo desses marcos históricos, estabeleceram-se os Estados-Nações na perspectiva de construir uma organização política da sociedade em bases laicas, em que as decisões políticas organizadoras da vida social não mais seriam determinadas por crenças religiosas (INFORSATO, 2006, p. 94).

Esse movimento pós-Idade Média fez com que o corpo fosse dessacralizado: não é mais algo proibido de ser manipulado. Liberto das leis divinas e apoiado por uma ciência positivista, o homem passa compreender o corpo como

objeto separado de valores religiosos e do espaço da moralidade; como motivo de investigação de algumas áreas do conhecimento.

Com a ascensão de uma ciência positiva separada de valores religiosos e do espaço da moralidade, o corpo passa a ser objeto de estudo de algumas ciências, principalmente a medicina, que dá um salto muito grande em matéria de conhecimento sobre o corpo a partir do momento em que os estudos de anatomia foram sendo ampliados, como consequência dessa dessacralização, um movimento para dentro do corpo se inicia no sentido de que ele passa a ser objeto, e como tal passível de estudos e intervenções que possibilitaram a produção, compilação e a posterior aplicação de um maior conhecimento sobre si (CAVALCANTI, 2005, p. 54).

Esse acesso ao interior do corpo o reduziu a seu caráter objetivo, mensurável e fragmentável, destituiu-lhe de um sujeito. Ao perder a noção de sujeito, o corpo perde o princípio da vida que Aristóteles chamou de alma. Sem alma, o corpo é comparável a um objeto manipulável: pode ser cortado, decomposto, invadido, ser submetido a experimentos sem infringir dogmas religiosos. Removido seu status de animalidade e de morada da alma, o corpo passou a ser tratado como objeto de manipulação com fins científicos, com um funcionamento mecânico conjugado pelas partes.

A concepção positivista de ciência, influenciada pela concepção cartesiana, criou um distanciamento entre o ser e o ter um corpo. Vários profissionais dessa época defendiam que as experiências subjetivas presentes no corpo não tinham valor se comparadas aos conhecimentos provido das especialidades. Essa concepção mecanicista de corpo ainda se encontra na base da maioria das ciências, influencia vários aspectos da vida humana e causa repercussões profundas no pensamento ocidental em áreas do conhecimento como a biologia, a medicina, a psicologia e a educação.

O século XX se caracteriza como período da história em que mudanças sociais, culturais, políticas e científicas alimentadas por fontes diversas interferiram no modo de vida humana. Promoveram um turbilhão de mudanças na vida que manteve os seres humanos num estado perpétuo de vir-a-ser. Esse período ficou caracterizado como de renascimento do corpo, que invadiu as cidades grandes, disseminando um verdadeiro modismo de culto ao corpo. Academias de atividades corporais se proliferaram: tímidas no começo, explodiram nos anos de 80 (BRITO;

JOÃO, 2004). Esse renascimento criou desejos de um corpo delineado, ornado, sedutor, cheio de atributos físicos.

Segundo Rouanet (2003, p. 54), a preocupação com o corpo recebe novos contornos:

Trata-se agora de aperfeiçoar o corpo, como antes se queria aperfeiçoar a alma. Não se trata mais da imitação de Cristo, mas da imitação do Schwarzenegger. Não se aconselham mais exercícios espirituais, como recomendado por santo Inácio, mas exercícios em academias de musculação. Está ao nosso alcance produzir pessoas mais fortes e mais belas.

Se o desprezo pela alma marcou a concepção de corpo em séculos anteriores, no século XX ela é marcada pela valorização e influência de uma cultura corporal presente na sociedade a serviço da ciência, da tecnologia, do trabalho, da ordem, do progresso, da saúde, da estética, da moda, do desempenho e outros. Com essa valorização, houve uma preocupação em desmitificar essa “máquina”, que pode ser consertada e transformada para suprir às necessidades da sociedade contemporânea.

[...] o corpo contemporâneo é absolutamente imperfeito, uma vez que ele se tornou não apenas objeto de controvérsias, mas também campo de todas as experiências possíveis. O corpo transformou-se em máquina ruidosa a ser reparada a cada movimento. Máquina defeituosa, “rascunho” apenas, como descreve David Le Breton, sobre o qual a ciência trabalha para aperfeiçoá-lo (NOVAES, 2003, p. 10).

Para Rouanet (2003, p. 53), essa valorização fez com que o corpo fosse “[...] profanado, já que deixou de ser visto como um sacrário que continha uma coisa infinitamente preciosa, a alma. Com isso, abriu-se caminho para a banalização do corpo, sua instrumentalização, sua mercantilização”. O corpo perdeu a razão. Alienou-se de suas raízes humanas — sua corporeidade.

Conforme Johnson (1990), o corpo recebeu nesse período a atenção que nunca teve antes. A atenção criou um padrão de comportamento e modelo de vida na busca do corpo perfeito; busca em que a mídia tem papel importante ao padronizar os desejos — transformando em ideal social o que está mais em evidência (na moda) nas mídias — e em que, como objeto de propaganda, a imagem corporal passa a ser explorado sem pudor.

O movimento em torno das imagens de corpo refere-se diretamente à questão do valor. [...] a mídia assume uma função estratégica de divulgar certo modelo de vida, de padrões e comportamento [...] o movimento veloz da mídia em divulgar imagens e modelos de corpos produz uma corrida alucinada aos métodos e técnicas de modificação do corpo para se adaptar-se à moda (NÓBREGA, 2010, p. 26).

Todas essas modificação e transformações direcionadas ao corpo vieram desembocar no século XXI. Como relatam Brito e João (2004), acentuou-se o aspecto compensatório (compensação de carências advindas da repressão do corpo), em que os sentidos são acionados para alimentar determinados desejos transformados em necessidades, fazendo emergir um forte apelo às vivências de prazeres, emoções e sensações no corpo. Para Nóbrega (2010), este século está sendo marcado por uma *recuperação do corpo*; não pelo indivíduo, mas pelo poder econômico que o manipula por meio de uma rede complexa de investimentos em publicidade, medicina e técnicas corporais diferentes (ginástica, *fitness* e esportes), tecnologia e imagens da mídia, dentre outros elementos. Caracterizam-no pela lógica da utilidade a ele atribuída, seja pela sociedade ou cultura.

O corpo passa a visto como

[...] veículo de prazer, estando associado a imagens idealizadas de juventude, saúde, aptidão e beleza, que favorecem a indústria da moda, cosméticos, academias de ginásticas e afins. A manutenção, terminologia que indica a popularização da metáfora corpo-máquina, demanda a monitoragem do atual estado de *performance* corporal, envolvendo a medicina preventiva, a educação para saúde e o *fitness*. Surge também a preocupação com o valor calórico dos alimentos, com os diferentes tipos de atividades físicas, a intensa divulgação de manuais de autoajuda, de dietas de todos os tipos (NÓBREGA, 2010, p. 23).

Johnson (1990, p. 16) alerta que essa recuperação do corpo esconde ilusões. O “[...] cuidado com o corpo tem substituído a religião em seu papel de ópio do povo, embarçando a percepção da vida física sobre o planeta”. A popularidade do corpo não o conduziu, necessariamente, a sua libertação quanto a atingir objetivos humanos básicos. Por ser objeto de tamanha atenção, não passamos de um corpo fragmentado, e os muitos recursos sensoriais e emocionais que ainda dispomos para encontrar um caminho que nos conduza a um mundo humano são empobrecidos pela maneira como a sociedade molda nosso corpo. Pode-se perceber que, com o processo de civilização e o avanço tecnológico das sociedades,

o homem vai perdendo o poder de tomar decisões importantes para sua vida, enquanto o corpo perde sua importância aos poucos.

Se, nas civilizações primitivas, a sobrevivência dependia das capacidades físicas, da acuidade dos sentidos e da velocidade das reações corporais, nas sociedades mais estruturadas esses sentidos são depreciados: aumenta a instrumentalização do corpo, enquanto diminuem a espontaneidade e expressividade corporal (MOREIRA et al., 2010). O homem da sociedade moderna se sujeita à tecnologia e aos modismos, torna-se objeto segundo seus propósitos de buscar prazeres, emoções, sensações e desejos pessoais de consumo. Nessa realidade, o corpo visto e tratado como objeto de manipulação do poder econômico e do avanço tecnológico contribuiu para o crescimento e desenvolvimento dessas duas formas de poder; na mesma proporção, vai sendo desvalorizado e reduzido do complexo ao simples, do sujeito ao objeto, do humano à máquina.

Diante do exposto sobre como a sociedade interferiu diretamente sobre a concepção de corpo presente nos dias atuais, impõe-se esta questão: qual é o papel dos professores de licenciatura em Educação Física perante a sociedade atual quando se trata do corpo que aprende? Uma resposta seria: um papel que vai da submissão, da alienação e do controle para a transformação, a superação, a adaptação, o desenvolvimento, a transmutação e a transcendência.

2.5.2 Uma visão do corpo na escola e na educação física escolar

Ao fazerem parte desse processo de mediação do conhecimento, os docentes devem aceitar que uma compreensão do próprio corpo se torna ponto importante para melhorar a formação discente. Em Miranda (2012, p. 179, citando Darido e Rangel) se lê que

Conhecer o próprio corpo pode ser o princípio de todo o conhecimento que alguém pode ter, pois entendemos que conhecer o corpo é conhecer-se a si mesmo. Esperamos que os alunos na educação básica aprendam a conhecer o próprio corpo, seus detalhes internos, sua subjetividade e afetividade interpessoal. Eles também não devem se limitar nesse conhecimento, pois seu corpo está relacionado ao seu ser, aos outros e à cultura, enfim, ao mundo que nos cerca e ao contexto mais amplo do ambiente.

Como instituição social, a escola tem por finalidade promover a difusão de valores e conhecimentos sobre o corpo construídos historicamente para que os educandos tenham compreensão e ajam no mundo de acordo com elas. São valores determinantes que o homem leva para sua vida adulta ao se relacionar social e profissionalmente.

Assim como nas áreas do conhecimento, na área educacional as influências do pensamento newtoniano-cartesiano são sentidas por discentes e docentes seu cotidiano escolar, pois os mesmos valores reducionistas encontrados na ciência se fazem presentes no ato educativo.

A visão tradicional newtoniana-cartesiana da ciência atingiu a educação, a escola e a prática pedagógica do professor. Assim, segundo Behrens (2005), o aluno passou a ser mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No paradigma conservador, a experiência do aluno não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 60).

Segundo Moreira (1992), temos uma educação que prepara os alunos para assimilar o conceito de vida advogado pela ciência natural e o paradigma hegemônico na educação nos últimos dois séculos é o mecanicista. Para ele, essa realidade se materializa através

[...] da utilização pragmática da linguagem lógico-formal, pela qual as definições conceituais são passadas para serem assumidas sem questionamentos. O que é comprovado só é válido se for quantitativamente significativo, e as investigações rigorosas não necessitam estar contextualizadas. Tem-se, portanto, uma seqüência cronológica de ensino acrítico a ser vivenciada, mas não se processa o ato educativo (p. 201–202).

Influenciado pelo dualismo cartesiano, o sistema educacional se caracterizou por separar a cabeça do corpo e deu supremacia à primeira, pois ali é o lugar de onde saem os raciocínios que justificam por que existimos. Acredita-se que o sucesso positivo dos alunos deve estar atrelado a seus resultados cognitivos, e os negativos, ao seu corpo. Visto como algo negativo, o corpo precisa ser adestrado, disciplinado, docilizado. Essa disciplina a qual estará submetido busca enquadrar um corpo hostil e selvagem em algo civilizado e compatível com normas sociais aceitáveis (MIRANDA, 2012). Para essa função, a escola cumpre muito bem seu

papel de socializar os futuros cidadãos de acordo com que é aceitável e desejável pela sociedade.

Nesse processo de criação e recriação do mundo vivido, a escola se apresenta como local que deveria oferecer meios e condições para que o universo de seus frequentadores pudesse ser expandido em criatividade e autonomia. Pinheiro (2007) afirma que é na infância — na experiência concreta dos sujeitos-corpos-crianças em seu contexto real — que são produzidas as maneiras diversas de criar e recriar o mundo, as quais caracterizam a criança como sujeito singular pelas experiências vividas e marcadas em seu corpo.

Infelizmente, muitas das escolas têm como objetivo abreviar a criatividade espontânea do mundo infantil, pois neste novo ambiente o convívio com livros, tarefas escolares e leituras para serem feitas e decoradas ocupam a maior parte do tempo disponível que se tem para brincar e ser criança. Com isso, afasta-se a criança do mundo infantil para adentrar no mundo adulto.

A infância seria, nessa acepção, uma fase por demais “corpórea”, “visceral”, “irracional”, limitada às sensações, devendo, portanto, ser devidamente educada, o que corresponde a sua disciplinarização e civilização. Neste sentido, educar significa projetar expectativas do mundo adulto no mundo infantil, já que a criança possui uma “natureza” que precisa ser vencida para que entre no mundo que a espera (PINHEIRO, 2007, p. 166).

Com sua disciplina rígida dos corpos, a escola fez movimentos comuns na vida dos sujeitos serem limitados por normas comportamentais severas, alicerçadas na ordem e disciplina; a elas todos os alunos são submetidos; a maioria dos movimentos corporais é controlada por fila, e mesmo nas filas os corpos, por meio das inquietações, demonstram resistência a essa forma de controle e permanência.

Os corpos são submetidos ao controle até de funções básicas como beber água e ir ao banheiro, que só devem acontecer em horários predeterminados pelo professor. É como se as necessidades orgânicas e fisiológicas pudessem ser controladas, como se fosse possível definir horário para se manifestarem (MORAES, 1997). Ao ser controlado, seu corpo não te pertence; passa a pertencer a outras pessoas que o manipulam a todo o momento, determinando o que deve fazer e o que não deve. Essa submissão a vontades alheias impede a criação de uma autonomia que nos permita aprender a tomar as próprias decisões.

Para Inforsato (2006), esse controle exercido sobre as funções básicas faz com que as necessidades fisiológicas do corpo sejam realizadas somente em horários estabelecidos. Ações como se relacionar com outros corpos de maneira mais descontraída se davam nos momentos do intervalo entre aulas. O corpo passa a ser visto como estorvo; o indivíduo teria de se ausentar durante o aprendizado para satisfazer tal necessidade. Não por acaso, a imagem da criança ideal na escola de Educação Infantil era a da quietude, imobilidade e obediência (PINHEIRO, 2007).

Como outro momento em que o corpo poderia se expressar livremente, a hora do recreio é sempre vigiada por um funcionário, que se movimenta pelo pátio impedindo manifestação corporal mais exaltada e aplicando punições àqueles que descumprem as regras.

[...] o recreio espaço tão valioso, e até mais ansiosamente aguardado pelas crianças, as mesmas tornam-se donas absolutas de seu tempo, seus corpos parecem estar livres e o espaço irrestrito, ainda que sob vigilância. [...] manifestava-se o brincar, correr, conversar, conviver e relacionar-se com as demais, explorar, ficar só, se agarrar (MORAES, 1997, p. 222).

O movimento do corpo na escola se tornou padronizado. O que é natural, simples, comum, criativo, prazeroso e lúdico se tornou proibido, manipulado, vigiado e punitivo. Perde-se uma característica principal de singularidade da criança, que são a criação e recriação de movimentos. A devastação das singularidades feita pela escola não permite o acesso a uma diversidade de conhecimentos, em detrimento da obsessão por metodologias e notas. Ela se torna incapaz de captar certas tonalidades afetivas que dinamizam ou bloqueiam os processos de aprendizagem. Sobre esse processo, Pinheiro (2007, p. 163) adverte que

[...] apagar essa singularidade a partir de uma educação do corpo que padroniza e, em certo sentido, acaba por abreviar a própria infância, ou uma parte significativa dela quando imputa ao corpo da criança, um processo de normatização e disciplinarização que interdita e oblitera as possibilidades expressivas de uma subjetividade que se constitui no corpo e com o corpo.

Na sala de aula, na maior parte do tempo é preciso ficar sentado e ser bem-comportado, dócil, submisso e silencioso; o movimento só é permitido com autorização: “[...] os alunos devem permanecer quietos, atentos, com o olhar voltado

para frente, como se só fossem significativos os gestos e vocalizações do professor” (RESTREPO, 1998). Essa imobilidade pedagógica faz com que a aprendizagem se torne um processo visual, os demais sentidos do corpo fossem são ignorados no processo educacional.

A escola, autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, basta-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo. Se pudesse fazer cumprir uma ordem dessas, a escola pediria aos alunos que viessem apenas com seus olhos e ouvidos, ocasionalmente acompanhados da mão, em atitude de segurar um lápis, deixando o resto do corpo bem resguardado em casa. Olhar e não tocar chama-se respeitar é uma expressão que exemplifica o desejo do mestre de excluir qualquer experiência que possa comprometer o aluno na proximidade e intimidade. A intromissão do tato, do gosto ou do olfato na dinâmica escolar é vista como ameaçadora, pois a cognição ficou limitada aos sentidos que podem exercer-se mantendo a distância corporal (p. 32).

A escola acredita que, ao controlar os movimentos corporais das crianças, elas apreendem os modos corretos de se comportarem na vida social e ocorre o ordenamento corporal das fileiras, onde meninas e meninos separados criariam uma assepsia e um disciplinamento que, aos poucos, seriam internalizados. É o poder, na norma, materializando-se nos corpos, que precisam se tornar, sobretudo, úteis, produtivos e socialmente assépticos (FOUCAULT, 2002). Nesse ambiente, o corpo só é percebido no momento da punição; nunca na aprendizagem.

Pela palavra punição deve-se compreender tudo que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição do posto (p. 149).

O uso do castigo corporal está presente na educação desde os seus primórdios. O controle do corpo pelo reforço negativo ganha, ao longo das reformas educacionais, características mais sutis, embora não menos graves quanto aos efeitos que gera (ZANOTTO, 2000). Sobre as punições, Skinner (1968 apud ZANOTTO, 2000, p. 44) comenta

O ridículo (hoje amplamente verbalizado, mas antes simbolizado pelas orelhas de burro, por forçar o aluno a sentar-se de frente para parede, ou pelo ficar de pé no canto), descomposturas, sarcasmo, crítica, encarceramento (“ficar depois da aula”), tarefas extras em classe ou para casa, perda de privilégios, trabalhos forçados, ostracismo, ser posto no gelo e multas são alguns dos artifícios que têm permitido ao professor poupar o bastão sem estragar a criança.

Foucault (2002) afirma que, para o mestre, o castigo escrito é o mais honesto, o mais vantajoso e o que mais agrada os pais, pois dele permite tirar dos próprios erros das crianças a maneira de avançar em seu progresso, corrigir os defeitos. Sobre os castigos ao quais o corpo é submetido, Vigarello (1978 apud SOARES 2002, p. 17) afirma que é no

[...] corpo o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões.

Nesse ambiente encontravam-se as aulas de Educação Física que seguiam aqueles princípios de rigidez e controle na escola. As aulas se caracterizavam pela realização de exercícios, movimentos e corridas que corpos em formação, muitas vezes, não suportavam. Passam a ser vistos pelos professores como objeto a ser manipulados e melhorados em seu rendimento, ou seja, passam a ser um corpo atlético. Quando os corpos não atléticos não conseguiam concluir determinada série de exercícios ou dado número de voltas na quadra, eram castigados, punidos, humilhados e ridicularizados. O castigo se apresenta como mecanismo para que o corpo não se desviasse da norma e diminuísse a distância entre o real e o modelo regulamentado. Por buscar a correção comportamental, o castigo se materializa na forma de exercício.

O castigo se institucionaliza como parte das técnicas disciplinares, que, para Foucault (1979), são consideradas recursos para o bom adestramento. Para isso utilizam o controle. Uma das formas mais comuns de educar o corpo de forma disciplinada pelo exercício é o controle: de tempo, velocidade, duração, repetição etc. Na prática esportiva, nem todos estavam aptos a praticá-la; os que tinham bom desempenho nas atividades físicas eram os que organizavam e participavam das equipes. Daí se manter a supremacia da regra do futebol de salão: dois gols ou dez minutos. Equipes menos hábeis não participavam nem de dois minutos de jogo. O

corpo era penalizado por não possuir técnicas corporais que o habilitassem a praticar um esporte.

O esporte competitivo praticado nas aulas era caracterizado pela obediência fiel a seus regulamentos, que o tornaram desprovido de cooperação: prevaleceu o individualismo e a busca exclusiva da vitória, independentemente dos meios. Incentivou-se até a ideia de tirar vantagens do mais fraco. Isso ficava evidente na forma de escolher as equipes: o professor escolhia, dentre alunos colocados em formação de semicírculo, os mais habilidosos para comandar as escolhas. Os mais fracos, quando escolhidos, eram sempre os últimos. No jogo, traduziam o “poder invisibilidade”: só raramente a bola chegava aos nossos pés; era como se não existíssemos.

Nesse contexto, os alunos menos aptos fisicamente eram vistos numa perspectiva ideal em que representavam apenas um vir-a-ser, e nunca algo que já é; ou seja, um movimento (des)contínuo e desordenado (PINHEIRO, 2007). Tornavam-se abstratos corporalmente por não cumprir exigências de rendimento e eficácia produtiva. Como consequência das práticas corporais nas aulas de Educação Física, muitos alunos são vistos e tratados mais como objetos destituídos de sentimentos que os descaracterizavam como sujeitos. Historicamente, com práticas e ações desprovidas de reflexões que nada acrescentam ao desenvolvimento potencial dos praticantes da educação física, os educadores físicos escolares fizeram com que eles e a disciplina de Educação Física passassem a ser vistos por outros professores e pelos alunos como algo de papel secundário no meio escolar.

Com efeito, a atuação da Educação Física — e de seus professores — perante o corpo se limitou

[...] a uma série de técnicas desconectadas da totalidade do ser, trabalhou com um corpo abstrato e sem historicidade. Serviu enormemente na constituição de homens mecanizados, sem consciência de sua corporalidade e, conseqüentemente, de sua presença no mundo (CUPOLILLO, 1997, p. 1.505).

Esse estilo de aula deita sua raiz histórica no método francês, reforçado pela influência da ginástica calistênica² (DIECKET, 1985).

O Método Francês, produto de mais de um século de trabalhos pertinentes a partir de Amorós, foi elaborado na Escola de Joinville-Le-Point, fundada em 1592[...]. No fim do século XIX sofreu influência do desporto inglês e da ginástica sueca. [...]. A codificação definitiva surgiu a partir de 1927, com a publicação do Regulamento Geral de Educação Física, plano de educação corporal para o conjunto da nação. Introduzido no Brasil, foi difundido por todos os recantos do território nacional, graças ao trabalho entusiástico, à operosidade e ao espírito de civismo dos pioneiros da nossa Educação Física (RAMOS, 1982, p. 221).

Método altamente eclético e contrário à imobilidade, nele cada experiência nova adquirida constitui um passo na trilha do progresso do movimento corporal. O desenvolvimento depende de quatro regras para sua execução: grupamentos dos indivíduos, adaptação do exercício, atração do exercício e verificação do exercício. Como forma de atingir objetivos, esse método preconiza sete formas de trabalho: jogos, flexionamentos, exercícios educativos, exercícios mímicos, aplicações, desportos individuais e desportos coletivos. Formas estas utilizadas dentro de regimes de trabalho distintos no quadro da lição da Educação Física.

A lição de educação física do método divide-se em três partes: sessão preparatória, lição propriamente dita e volta à calma. A primeira compreende aos seguintes exercícios: evolução, flexionamentos de braços, pernas, tronco, combinados, assimétricos e de caixa torácica. A segunda comporta exercícios naturais de sete famílias: marchar, trepar (escalar, equilibrar), saltar, levantar e transportar, correr, lançar e atacar e defender-se. Finalmente a volta à calma, constituída de exercícios de fraca intensidade: marcha lenta com exercícios respiratórios, marcha com canto e assobio e alguns exercícios de ordens (RAMOS, 1982, p. 222).

Mesmo que para muitos professores esse método esteja em desuso, é comum observar sua prática nos quartéis, em academias, nas preparações físicas e nas aulas de Educação Física de muitas escolas por meio da aplicação da ginástica calistênica (exercícios articulares e geométricos) com o formalismo diretivo do

² A ginástica calistênica, introduzida no Brasil com base em propostas criadas nos Estados Unidos, normalmente é praticada no início de cada aula de Educação Física através de demonstração e reprodução de movimentos ginásticos articulares isolados, analisados pela contagem (DIECKET, 1985, p. 7)

método francês aliado à prontidão especial dos movimentos reproduzidos do esporte de alto nível.

Esse método de aula alude a propostas pedagógicas tecnicistas baseadas nos princípios do behaviorismo, em que os movimentos corporais são descritos através do conceito de estímulo e resposta. Essa abordagem trata do aluno como organismo respondente e de seu comportamento como consequência de eventos ambientais, numa relação de “causa e efeito”. Isso revela a influência do paradigma mecanicista (TESTA, 2008).

Em seus estudos, Viana e Nóbrega (1997) afirmam que a Educação Física recebeu influências do pensamento dualista. Exemplo disso são as práticas mecanicistas que compõem a história e tradição militarista da educação física, sob influência do método francês e representada pela ginástica calistênica. Os professores procuram desenvolver padrões de comportamentos coletivos através do domínio das somas dos comportamentos individuais dentro de seus espaços educativos. Comum nas aulas, essa tentativa de desenvolvimento vem convalidar o modelo behaviorista como método único e verdadeiro em suas práticas cotidianas ou pedagógicas.

Moreira (2008) adverte que esse cenário ainda é comum e que os educadores, ao priorizarem as capacidades físicas, despojam o corpo de sua sensibilidade, criando a cultura de corpos indiferentes. Ao priorizarmos os aspectos quantitativos, buscamos a perfeição e a eficiência balizadas por modelos e padrões como metas a ser atingidas num processo de vir a ser um corpo.

Sobre essas aulas, cabe uma reflexão quanto à situação do corpo nessas práticas corporais como “deficiente”. Ao utilizar esse adjetivo, não pretendo comparar com o sentido dado por Gaio e Porto (2006), para quem “corpos deficientes” são os que têm sua presença negada porque apresentam sua estrutura biológica incompleta, com isso são tratados como incapacitados corporalmente. A reflexão incide na incapacidade da participação de alguns corpos nas aulas não por apresentarem ausência de membros, medula lesionada, olhos e ouvidos com funcionalidade abaixo da normalidade, mas sim em não conseguirem êxito em atividades e práticas corporais que discriminavam e marginalizavam a participação nas aulas.

O corpo como máquina que em várias situações propiciadas pelas aulas corre numerosas voltas ao redor da quadra — sem saber para quê e por que — exercita-se em posições preestabelecidas num processo repetitivo de movimentos, buscando-se a exaustão. Praticam-se esportes em posições cada vez mais especializadas na busca de um padrão de rendimento pré-definido para atingir o produto final sem se preocupar com o quanto é penoso e doloroso para o corpo atingir tal perfeição.

Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, que intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (e portanto é preciso também que os alunos aprendam a interpretar e aplicar as regras por si próprios), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele não há jogo; é preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível (BETTI, 1992, p. 285–286).

Para Moreira (1995), as mudanças de paradigmas em relação à desvalorização do corpo nos processos de aprendizagem e formação, pela Educação Física, deverão ter, como princípio, propostas para que o corpo máquina dê lugar ao corpo sujeito, o ato mecânico do trabalho corporal ceda lugar à consciência do movimento, a prática frenética na busca de rendimento se transforme em práticas prazerosas e lúdicas com um número maior de praticantes festejando e se comunicando através do esporte; enfim, para que o ritmo padronizado e uníssono da prática da atividade física dê lugar ao respeito, ao ritmo próprio executado pelos participantes de jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças.

Pensando no ensino superior como espaço de aprendizagem profissional e preparação para a docência, torna-se imprescindível, segundo Lüdorf (2009), investigar e analisar as influências impostas ao corpo na vida escolar de quem se pretende formar como professor. Essa averiguação se torna importante, pois é na formação inicial que serão ofertados referências, pressupostos e diretrizes docentes e pedagógicos que farão parte da vida dos futuros profissionais, os

quais vão se apropriar desses conjuntos de saberes e usar como base para poder (des)construir a nova visão que vão ter do corpo na escola e na Educação Física.

3 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO

Se é a razão que faz o homem, é o sentimento que o conduz.

— ROUSSEAU

Esta seção apresenta os critérios de inclusão do universo pesquisado e de seus sujeitos, assim como a proposta de investigação e os instrumentos de coleta dos dados, além da técnica utilizada na análise das entrevistas que fizeram parte da construção da pesquisa.

3.1 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DO UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO

A opção por investigar as Instituições de Ensino Superior (IES) pontuadas na região do sul goiano se deu pelo número significativo de município e por contar com apenas três IES que possuem o curso de Educação Física, dada a importância que essas instituições têm na formação de um contingente de profissionais para atuar nessas localidades.



FIGURA 2 – Mapa da localização dos municípios da região do sul de Goiás segundo o IBGE. Formam o sul goiano 26 municípios: Água Limpa, Alodândia, Bom Jesus de Goiás, Buriti Alegre, Cachoeira Dourada, Caldas Novas, Cezarina, Edéia, Goiatuba, Inaciolândia, Indiará, Itumbiara, Joviânia, Mairipotaba, Marzagão, Morrinhos, Panamá, Piracanjuba, Pontalina, Porteirão, Professor Jamil, Rio Quente, Varjão e Vicentinópolis.
Fonte: GOIÁS, 2016.

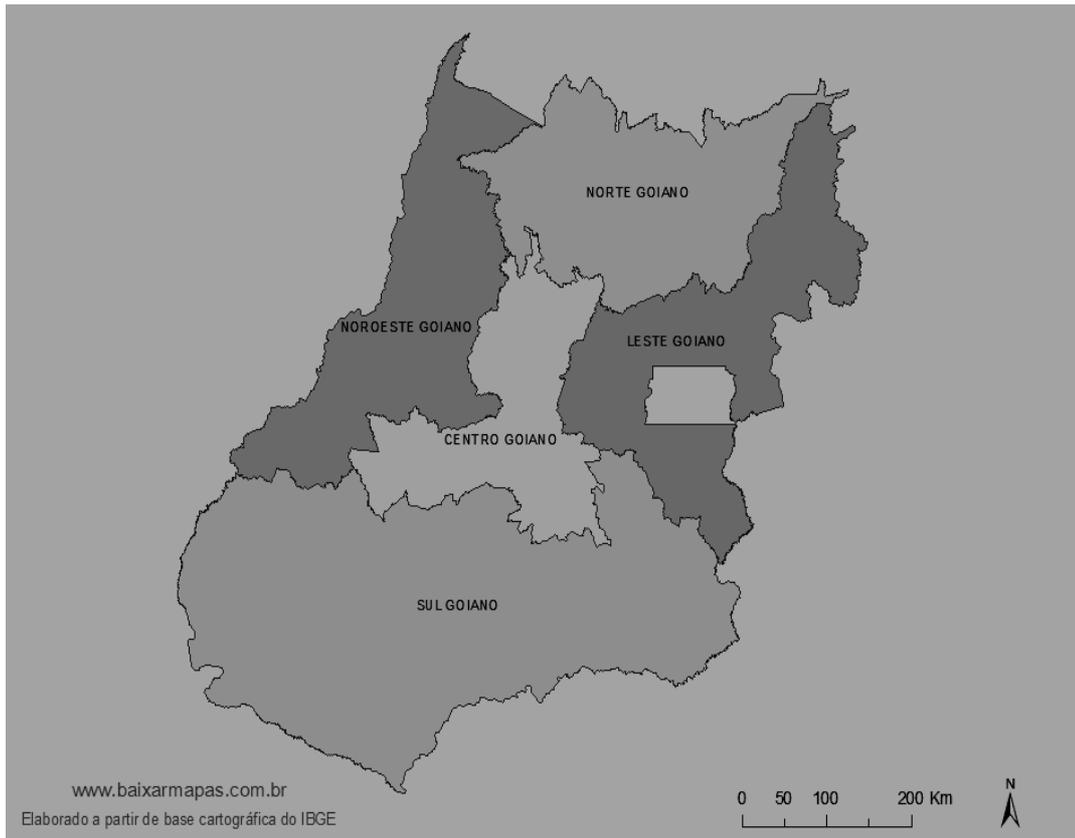


FIGURA 3 – Mapa das mesorregiões de Goiás segundo dados IBGE
 Fonte: GOIAS, 2016.

3.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS INFORMANTES

A investigação concentrou suas atividades em IES que oferecessem curso de licenciatura em Educação Física na forma presencial. Com essa característica, foram selecionadas a Universidade Estadual de Goiás/Polo Itumbiara e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba. Para alcançar as respostas às indagações formuladas e alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa em tais licenciaturas cujos informantes foram selecionados de forma intencional com base nestes critérios: ser professor do curso de licenciatura na forma presencial; ministrar aulas no curso durante o período da pesquisa; ter formação em Educação Física; aceitar participar da pesquisa; aceitar que a entrevista fosse registrada por meio da filmagem; assinar “termo de compromisso livre e esclarecido” (TCLE).

Oito professores se enquadraram nesses critérios, ou seja, todos os docentes abordados aceitaram colaborar com a pesquisa. Esses professores

concederam entrevistas estruturadas constituídas de um questionário de caracterização e duas perguntas geradoras para buscar, por meio de sua fala, alcançar o objetivo da pesquisa. Eis as perguntas: “Qual é o significado de corpo para você?” e “Como entende que o corpo dos alunos aprende?”.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A investigação se ancorou na abordagem qualitativa. Teve como norte as preocupações constitutivas do pensamento fenomenológico, que busca interpretar a subjetividade dos discursos e o mundo real por ele interpretado, os quais não podem ser traduzidos apenas em números. O estudo investigativo se interessa pelos significados e pelas intenções que são dados às ações humanas, concentrando-se nas pessoas e em seus discursos, analisando-os na busca de interpretar o mundo que as rodeia e suas relações com ele.

Como construção do processo investigativo, a pesquisa configurou-se como exploratória, pois busca proporcionar uma visão ampla de determinado fenômeno, descrevendo suas características principais (GIL, 2010). Segundo Severino (2007), uma pesquisa exploratória objetiva levantar informações sobre o objeto de estudo, delimitando e mapeando suas condições de manifestação.

Como procedimento operacional para obter construir uma compreensão e interpretação da realidade estudada, utilizou-se a técnica da entrevista, por se tratar de um contato direto, face a face, entre pesquisador e entrevistado. Essa técnica é considerada como

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007, p. 124).

A fim de utilizar, da melhor maneira possível, os dados colhidos pelas entrevistas, estas tiveram registro em áudio e em vídeo. Segundo Pinheiro, Kakehashi e Ângelo (2005), esse tipo entrevista caracterizada pela filmagem se apresenta como instrumento valioso para coletar e gerar dados. É uma forma de conhecer melhor o universo de estudo. Esses autores sugerem que o pesquisador,

ao fazer uso da filmagem, reveja toda a filmagem algumas vezes para transcrevê-la e, assim, extrair unidades de análise. Para captação em áudio e vídeo foi utilizada uma câmera digital da marca Nikon, modelo D3200.

A fim de buscar respostas e traçar uma linha de entendimento geral sobre o tema abordado, a pesquisa foi construída segundo a proposta metodológica preconizada por Moreira, Simões e Porto (2005), denominada Técnica de Análise e Elaboração de Unidades de Significado. Esta apresenta os seguintes passos: relato ingênuo; identificação das atitudes; interpretação. Como dizem os autores, essa técnica, utilizada com rigor, radicalidade e de forma contextualizada, visa à compreensão e interpretação de relatos orais obtidos para uma pesquisa, os quais emitem opinião sobre determinado assunto; opinião essa carregada de sentidos, significados e valores.

Nessa técnica, as respostas obtidas dos entrevistados são transcritas na íntegra como um *relato ingênuo*. Extraem-se as palavras que expressam opinião, conceitos, convergências e divergências para elaborar unidades de significado e, assim, fazer a análise interpretativa do fenômeno para compreendê-lo em sua essência.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

A investigação foi realizada no mês de outubro do ano de 2015. Foi autorizada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro com o número 2.648 (ANEXO A). Também foi autorizada pelos respectivos diretores pedagógicos (APÊNDICE A) das IES, desde que os professores concordassem em participar após a leitura do TCLE (APÊNDICE B).

O contato com os docentes foi feito diretamente nas instituições. Após uma pequena explicação sobre os objetivos da pesquisa, todos confirmaram a participação e foi marcada uma data para realizar as entrevistas. Estas ocorreram na sala da coordenação do curso com os devidos procedimentos: leitura do TCLE; conversa sobre possíveis dúvidas quanto ao trabalho; assinatura de documentos de autorização; informação da garantia de não identificação dos participantes. Após os informes iniciais, foi feita uma descrição dos procedimentos da pesquisa e o preenchimento do questionário de caracterização (APÊNDICE C).

Realizada essa primeira etapa, deu-se início às entrevistas, de acordo com a técnica utilizada, ou seja, na fase denominada relato ingênuo. O momento de apropriação do discurso dos sujeitos foi obtido através da aplicação das perguntas geradoras. O relato ingênuo são os dizeres do sujeito na sua forma original, sem alterar a grafia ou substituir termos por outros equivalentes; é o discurso em sua vertente “pura”, pois não sofre, nesse momento, nenhum tipo de polimento ou modificação (APÊNDICE D).

Quanto ao procedimento, os sujeitos receberam as informações de que, apenas após a resposta da primeira pergunta, é que se passaria à segunda e de que teriam todo o tempo disponível para pensar nas respostas, que, se possível, teriam de oferecer o maior número de detalhes. Uma vez prontos para dar as respostas, houve gravação em áudio e vídeo. Mesmo sabendo que seriam usadas não apenas de sua fala, mas também de sua imagem, alguns se sentiram desconfortáveis ao ter de se expressarem na frente de uma câmera após os procedimentos para a realização da filmagem: “Vai filmar?! Eu nem me preparei”, “Como eu estou? Estou bem?”, “Poxa! Filmar? Não pode só gravar, não?”.

Embora a resposta seja construída na mente, cabe notar que nesse momento foi possível perceber, em meio a alguns entrevistados, a preocupação em se apresentar corporalmente. Deram a entender que a responsabilidade ficou maior, pois o corpo também iria fazer parte da confirmação de suas respostas, afirmações, reflexões e indagações. O corpo fala. Terminada esta fase, veio a etapa seguinte, de “identificação de atitudes”.

De posse da transcrição dos relatos, a preocupação foi não perder de vista o sentido geral do discurso do entrevistado, o que deve ser conseguido pela sua releitura repetida a fim de captar o sentido do todo e, então, selecionar unidades mais significativas para criar indicadores e categorias úteis como referencial para interpretar. Conforme Moreira, Simões e Porto (2005), nessa etapa é fundamental identificar os componentes dos enunciados avaliativos, ou seja, os objetos de atitude (pessoas, grupos, ideias, coisas, acontecimentos), os termos avaliativos com significado comum (palavras que qualificam os objetos de atitude) e os conectores verbais que ligam, no enunciado, os objetos de atitude e os atributos de qualificação.

Com as unidades devidamente identificadas, é o momento de realizar a última etapa proposta pela Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, que é a “interpretação”. É a hora de fazer a análise interpretativa do

fenômeno, buscando compreendê-lo em sua essência, entendida como possibilidade de se manifestar após o desvelamento das ideologias que permeiam os discursos dos sujeitos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta parte do trabalho apresenta e discute os resultados obtidos com a investigação. Com base nos discursos, busca identificar as unidades que darão condição de fazer uma análise para, enfim, chegar a uma conclusão sobre a concepção de corpo dos professores e como eles entendem que o corpo dos alunos aprendem.

4.1 RESULTADOS, ANÁLISES, REFLEXÕES E DISCUSSÕES

Fazendo uma análise inicial do perfil acadêmico, todos os professores apresentam uma formação estruturada na pós-graduação. São quatro especialistas e quatro mestres; dentre os especialistas, dois estão no segundo ano do curso de mestrado. Todos apresentam qualificação no nível de habilitações acadêmicas com considerável experiência profissional e acesso à investigação. Pelos números obtidos, verifica-se uma predominância no sexo masculino: 62,5%.

Outro fator importante é o tempo de docência: 62,5% já lecionam no ensino superior por mais de dez anos. Essa singularidade inclui os informantes em uma etapa da docência considerada por Costa (2012) como a fase de “experimentação e diversificação”. Para essa fase, o tempo de docência vai dos 11 anos aos 25 anos. Segundo o autor, os professores nessa fase lançam-se numa série de experiências, trabalhando com novos métodos de ensino e diversificação do material didático, experimentando novas formas de avaliação e modificando aspectos de sua prática pedagógica. Trata-se de uma atitude de inovação e mudança no repertório pedagógico acumulado pelos anos de docência.

Concomitantemente ao tempo de docência, a idade vem corroborar a experiência de vida e a maturidade profissional que esses professores têm: 75% têm mais de 41 anos. Outro fator importante é que 75% têm formação generalista, que permite aos profissionais atuar tanto na Educação Física escolar quanto na não escolar. Esses dados demonstram a importância e a influência que esses profissionais vêm tendo na formação dos professores no sul goiano.

TABELA 1 – Perfil dos professores entrevistados

CARACTERIZAÇÃO		TOTAL	%
<i>Sexo</i>	Masculino	05	62.5
	Feminino	03	37.5
<i>Idade (em anos)</i>	21 a 30	01	12.5
	31 a 40	01	12.5
	41 a 50	04	50
	51 a 60	02	25
<i>Habilitação acadêmica</i>	Graduação	—	
	Especialista	04	50
	Mestre	04	50
	Doutor	—	
<i>Tempo de docência (em anos)</i>	01 a 10	03	37.5
	11 a 20	04	50
	21 a 30	01	12.5
<i>Ano de formação</i>	1981 a 1990	03	37.5
	1991 a 2000	03	37.5
	2001 a 2010	02	25

Fonte: dados das entrevistas

Mesmo com toda experiência profissional, os professores relataram que seria difícil fazer uma definição de corpo, mas que fariam um esforço para conseguir. Essa dificuldade foi percebida nos dizeres em momentos como:

Significado? É difícil definir um significado pra corpo. Mais é a estrutura corporal dos nossos membros e dos nossos movimentos. É como a gente usa o corpo pra gente expressar, pra gente usar ele no movimento e na expressão de gesto e tudo mais (S-7).

[...] aquilo que nós move... [...]. Por que na realidade todo movimento que a gente realiza tá relacionado ao nosso corpo. [...] Acho que corpo é aquilo que nos move (S-1).

Corpo... corpo é o local onde eu habito, local onde esta minha alma. Corpo... corpo.... corpo.... corpo sou eu por inteiro, meu corpo é físico, é espírito, meu corpo é natureza, meu corpo e energia. Que é corpo? Corpo é local que foi dado para a gente... viver esta vida, desenvolver nossa moral e nossa ética, nossa espiritualidade ou nossa religiosidade (S-2).

Acredito que a causa dessa dificuldade aconteça porque reflexões sobre o corpo não são um exercício que fazemos diariamente. Embora os corpos tenham uma base biológica semelhante, tornam-se construídos diferentemente em cada sociedade. Daolio (1999) destaca que cada sociedade valoriza e prioriza determinadas formas de uso do corpo. Assim, vão se diferenciando uns dos

outros, em consequência de valores e características que lhe são atribuídas: corpo-máquina, corpo biológico, corpo cultural, corpo-instrumento, corpo-objeto.

4.1.1 Análise e discussão das unidades de significado relativo à pergunta 1

Terminada a etapa de apropriação do discurso dos sujeitos e com as unidades mais significativas presentes nos discursos em mão, veio a fase da interpretação: da busca, na fala dos professores formadores das instituições de ensino superior, de pontos divergentes ou convergentes quanto à concepção de corpo e como entendem que este aprende.

TABELA 2 – Unidades de significado da pergunta 1 — “O que é corpo para você?”

UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS								Total	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Movimento	x	x	x			x	x	x	06	75
Estrutura/músculos/ossos/físico			x				x	x	03	38
Sentimentos/emoção/vida		x	x			x			03	38
eu por inteiro/o que nós somos		x			x	x			03	38
Natureza		x							01	13
Um ser crítico				x					01	13
Saiba responder os meus anseios				x					01	13

Fonte: dados da pesquisa.

Analisando-se a Tabela 2 e as unidades de significado nela selecionadas, a palavra “movimento” esteve presente no discurso de 75% dos professores; ou seja, aponta a concepção de corpo como movimento. Essa definição alude à ideia de que, ao relacionar o corpo com o movimento — compreendê-lo como o ser humano que se movimenta —, abre-se a uma possibilidade de mudanças das propostas biologicistas para a produção de um novo conhecimento com o enfoque na teoria da corporeidade, a qual redefiniria sua participação no processo de aprendizagem. Pelas palavras de Nóbrega (1999 apud MOREIRA; NÓBREGA, 2008, p. 358),

[...] uma teoria da corporeidade pode contribuir para o redimensionamento da Educação, no sentido de proporcionar uma nova compreensão do ser humano, em sua realidade existencial corpórea, incluindo a linguagem sensível, a capacidade de percepção e a emergência do movimento.

Ainda é comum encontrar professores de Educação Física, sejam eles da educação básica ou do ensino superior, com uma percepção influenciada por uma formação acadêmica que trata o corpo do aluno como cabeça pensante desprovida de movimento ou como corpo fadigado com movimentos desprovidos de reflexão. Muitos ainda justificam sua ausência nas práticas pedagógicas afirmando que ocorre mais aprendizagem se todos estiverem sentados, comportados e em silêncio, pois só assim se pode observar atentamente e aprender mais. Como consequência dessa irreflexão sobre o corpo, incorremos numa falta de preocupação com sua auto-organização, suas formas de vivência e sua interação com o meio. O movimento corporal desprovido de reflexão e interação alude a uma visão mecanicista de corpo com seu funcionamento igualado a uma estrutura mecânica. Ainda presente em nosso sistema educacional, a ideia de corpo-máquina faz com que o corpo/movimento seja compreendido por meio de uma visão departamentalizada da ciência (SIEBERT, 1995).

Continuando as análises das unidades de significado, estrutura, músculos, ossos e físico se coadunam com a visão de corpo oriunda da proposta biologicista, muito presente na formação docente. O ano de formação, talvez, justifique a presença dessas influências nas respostas dos entrevistados: 37,5% terminaram a graduação nas décadas de 80 e 90, quando a visão da pedagogia positivista permeava os cursos.

Com efeito, segundo as palavras de Moreira (1992, p. 203), essa característica faz os professores com tal formação ainda trabalharem “[...] qualidades físicas básicas, vivenciadas no contexto do esporte competitivo, na busca constante da perfeição, estabelecida por parâmetros e tabelas externas aos corpos dos alunos”. Darido e Souza Júnior (2007) o corroboram ao afirmar que a prática pedagógica de muitos ainda é influenciada por esse modelo de educação; enquanto Medina (1990), ao se referir à cultura de corpo nesse mesmo período, enfatiza que a visão corrente do senso comum se caracteriza por não ir além de um nível estritamente biológico: a visão que predomina na maioria das pessoas está atrelada a uma definição anátomo-fisiológica de corpo.

Daolio (2004) ressalta que os profissionais da educação física formados por volta de 1980 tiveram uma formação em que predominaram conhecimentos da biologia, ou seja, que não lhes trouxe debates sobre as relação socioculturais do corpo. Daí que este passa a ser compreendido e a abordado como conjunto de sistemas separado de seu caráter cultural. Faltou reflexão sobre interferências políticas e culturais em muitos cursos; não se lidava com fenômenos políticos e culturais da época. A educação física não tinha o caráter cultural.

Essa concepção aponta as dificuldades que encontramos nos dias atuais. Por exemplo, a definição de corpo pelas unidades como ser dotado de sentimentos, emoção e vida apareceu nos discursos de 38% dos professores. A grande divergência nessa unidade aparece na definição de alguns entrevistados que concebem corpo como estrutura e que é sentimento e emoção:

O corpo é também em relação a sentimentos, emoção. Bem o que eu vou falar... através desse corpo possa expressar algo ou criar algo relacionado ao corpo em si (S-3).

Corpo sou eu por inteiro, meu corpo é físico, é espírito, meu corpo é natureza, meu corpo e energia... que é corpo... corpo é local que foi dado para a gente... viver esta vida, desenvolver nossa moral e nossa ética, nossa espiritualidade ou nossa religiosidade (S-2).

Essa divergência pode mostrar um sinal de transformação e mudança de atitude na superação de práticas pedagógicas que reformulem o sentido de corpo-objeto para corpo-sujeito. Com efeito, Medina (1990) alerta que é hora de ajustarmos nossa pedagogia na direção de uma transformação mais autêntica, mas compatível com a nossa realidade para que possa ter significados e sentidos.

A presença de mudanças fica evidente na intenção de dar uma dimensão de corpo como todo, relacionando o corpo físico com o espiritual, com o ecológico e com os princípios éticos. Essa concepção de corpo como totalidade está no discurso do S-5: "Corpo é o que nós somos". O S-6, além de ter uma concepção de corpo como ser único, apresenta um alerta sobre a influência da sociedade na desconstrução dos corpos: "Eu sinto hoje que a maioria dos corpos são corpos objetos. Corpos que são desconstruídos pela beleza física, por status financeiros". Essa desconstrução provém de ideologias do sistema capitalista que distorcem o sentido do real e apresentam um mundo de aparências que impedem, muitas das vezes, o desvelar dos verdadeiros objetivos que se encontram ocultos.

O S-6 ainda fala sobre o valor de viver com corpo, a importância do subjetivo, dos sentidos para esse viver: “Quanto mais esse corpo se relaciona, mais ele sente, mais ele cria emoções, mais ele vive. É para mim não existe corpo sem vida. [...] O corpo tem tanto valor e muitas das vezes as pessoas não entendem o valor que tem a emoção e o sentimento na formação de um corpo”. Esse entrevistado, durante a realização das entrevistas, fez questão de mostrar seu anseio por mudanças e a preocupação com suas aulas quanto a não se contaminarem pelas execuções de tarefas ritmadas e fragmentadas.

Acredito, que o resgate da unidade do ser pelos professores de Educação Física torna-se imprescindível para um processo de transformação e humanização das práticas pedagógicas. As mudanças só começarão acontecer quando concebermos corpo e mente como inseparáveis e dialeticamente unidos no mesmo ser. Qualquer modificação que não privilegie esse aspecto corre o risco de se tornar superficial e sem maiores consequências (CUPOLILLO, 1997, p. 1.505).

4.1.2 Análise e discussão das unidades de significado relativas à pergunta 2

TABELA 3 – Unidades de significado da pergunta 2: “Como você entende que o corpo do aluno aprende?”

UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS								TOTAL	%
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Movimento/expressão/motricidade/agir/fazendo	X	x	x	x	x	x	x	x	08	100
Experimentação/vivências	X	x		x	x		x	x	06	75
Cognitivo/de forma teórica/inteligência	X		x		x	x			04	50
Observando outros corpos/pela mídia		x	x	x					03	38
Afetividade/experiências afetivas/sentir					x	x			02	25

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar as unidades da Tabela 3, fica evidente que a maior convergência se deu nas referências que relacionam a aprendizagem do corpo *pelo movimento, pelo fazer, pela motricidade e pelo agir*. Essa forma de conceber a educação indica que uma boa aprendizagem decorre de uma boa aula prática em o que corpo esteja em movimento.

Presentes na fala de 75% dos entrevistados, as unidades *experimentação e vivências* merecem destaque, pois estão relacionadas com o movimento, como se lê a seguir:

Os alunos vão aprender através do corpo com experiências e com vivências. É... né, assim, ele consegue ter um melhor aprendizado através de experiência corporal mesmo (S-7).

As experiências, as vivências corporais, as vivências culturais, tanto de práticas corporais propriamente dito como de outras práticas do universo como um todo onde ele esta inserido (S-8).

Através de todas as vivências que poderão promover o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento da afetividade e da motricidade. Pra mim, é o sentir, o pensar e o agir (S-6).

Uma educação fundada nesses princípios presentes no discurso dos professores propõe ações para formar alunos mais conscientes sobre sua condição corporal e mais presentes no mundo. Essa forma de aprendizagem deve propor a transmissão de conhecimentos em que os movimentos deixem de ser algo proibido, manipulado, vigiado e punitivo para movimentos criativos, prazerosos e lúdicos.

Ao relacionarem a aprendizagem do corpo pela motricidade, os professores advogam possibilidades de mudar as aulas de Educação Física que ainda se apresentam guiadas pela criação de hábitos que tornam os movimentos mecanizados pelas repetições de ações até que haja assimilação e aprendizagem. Pelo hábito, o fazer se torna mecânico, pois o aluno não sabe por que o realiza. Isso impede uma compreensão do lugar a que esse fazer pode levar (SIEBERT, 1995).

Para Kolyniak Filho (2001), a motricidade refere-se ao ser humano e pode ser caracterizada como conjunto de possibilidades que ele tem para se movimentar, sendo respeitado como indivíduo ou como espécie. Uma educação física que leve em conta a motricidade trabalha com a liberdade das ações corporais e promove uma educação voltada para os alunos com corpos reais, e não para alunos com corpo ideal que se apresenta para as aulas o tempo todo como polido, imóvel, dócil, inteligente, bondoso, silencioso: “virtudes” que, no imaginário de muitos professores,

constituem o modelo ideal de aluno. Sobre essa relação, os professores comentam que:

[...] aprende também da experimentação prática, ou seja, os corpos realizando os movimentos pra mim e parte fundamental do processo de aprendizagem (S-2).

[...] trabalho de executar, de fazer e de colocar o corpo em movimento faz com que realmente a criança aprenda a ser conhecer melhor, aprenda a se deslocar melhor no seu espaço e que com isso, acredito que vai estimular realmente a parte intelectual, seu crescimento na parte psíquica (S-1).

Ao relacionar essa forma de aprendizagem com o corpo, os formadores corroboram o pensamento de Freire (2009), que propõe uma educação que privilegie o humano e cujos movimentos devem vir carregados de intenção, sentimentos, inteligência, criatividade e alegria em buscar das partes que faltam ao homem como humano.

A ideia do aprender fazendo pode causar certa inquietação, pois essa forma de aprendizagem pela Educação Física, historicamente, tem priorizado o ensino de conteúdos numa dimensão quase exclusivamente procedimental: o saber fazer, e não o saber sobre a cultura corporal ou o como se deve ser (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2007). Essa situação aparece na fala dos entrevistados:

Aprendizagem natural em decorrência da prática das próprias aulas, isso é inegável, porém do meu lado não há cobrança, e sim a única preocupação [que] é mostrar como se faz e mostrar como se ensina. Pra isso ele está usando o corpo dele, o corpo está presente ali, o corpo está fazendo, acaba tendo aprendizagem.

A Educação Física influenciada pelo saber fazer é decorrente da primeira instituição de formação no Brasil, que tinha os militares como professor. Não se percebia então a diferença entre aula e instrução. Esse formato de educação/instrução associa o corpo ao conceito de dócil, podendo ele, através do controle do comportamento, ser adestrado e domesticado em prol da ideologia dominante.

Sobre essa educação, Moreira et al. (2014) comenta que, quando o homem é educado apenas pelo comportamento, ficará limitado a atingir a ordem propriamente humana da existência; a preocupação só com o comportamento faz da educação uma atividade de treinamento e domesticação. Essa visão faz as regras

se transformarem em costumes, adestramento, hábito comum a todos. Daí que a dominação parece não ter origem.

Em relação ao hábito e às práticas corporais, Siebert (1995, p. 29) comenta que

O hábito, assim, implica que a ação em questão (movimento/exercício) possa ser novamente executada da mesma maneira e com o mesmo esforço econômico. A formação do hábito acarreta, por exemplo, o estreitamento das opções, reduzindo as várias maneiras de o corpo movimentar-se. Dessa maneira, é possível atribuir pesos padrões às alternativas de conduta, aplicando-o a qualquer indivíduo, destacado de qualquer interação social. Pelo hábito, é possível muitas ações com um baixo nível de atenção.

Essa educação/instrução fez que o aluno fosse submetido ao ensino de técnicas com ênfase na reprodução, no treinamento e na repetição para garantir assimilação dos conteúdos com aspectos mensuráveis e controláveis. Dessa forma, busca-se educar o corpo pelo comportamento, pelo controle, pela submissão e pela ausência de reflexão. Essa manipulação distanciou os alunos de sua vivência corporal; seus corpos passaram a ser controlados como se controla um robô programado, como um ser destituído de corporeidade.

A educação com esses propósitos transformou-se em “treinamento” (BRZEZINSKI, 1996). Como consequência, essa forma de pensar presente nos ideais pedagógicos ocasionou uma pedagogia da instrução e do controle do corpo no processo de aprendizagem.

O ensino focaliza mais o resultado ou o produto e com esta visão o aluno é recompensado por seguir com fidedignidade o modelo. O aluno acaba sendo premiado por seguir as regras impostas pelo professor e pela “boa conduta”. Ao mesmo tempo, ao desobedecer às regras, é reprimido e punido pelos “erros” e, em alguns casos, com esta visão austera, o docente chega a torturar o aluno de maneira física ou psicológica (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 60).

Moraes (1997) relata que a escola continua a dividir o conhecimento em assuntos, especialidades e subespecialidades. Isso cria uma realidade em que o todo é fragmentado em partes, a história o é em fatos isolados e o corpo, em cabeça, troncos e membros. Não há preocupação com a integração, a interação, a continuidade e a síntese. Nesse cenário, cria-se uma educação escolar com o intuito de disciplinar e controlar o corpo; ou seja, assegurar uma prioridade da sociedade moderna: a submissão do trabalhador.

Tal processo disciplinador e controlador promovido pela escola se justifica, até os dias atuais, em nome da civilização, sociabilização, assimilação e apropriação do conhecimento. Controle que, para Moraes (1997, p. 51), pode ser percebido em momentos como:

- Aulas expositivas carregadas de exercícios de fixação traduzidos em leituras e cópias;
- Horários e currículos rígidos, predeterminados, e baseados na eficiência e padronização;
- Mensuração da aprendizagem, que separa ganhadores de perdedores;
- Separação dos alunos por idades compartimentados em fileiras bem comportados;
- Normas disciplinares rígidas, que fazem da submissão e a obediência cega virtudes a serem alcançadas;
- A avaliação assume um papel determinante no comportamento do aluno ao privilegiar a memória na capacidade de expressar o que foi acumulado;
- A preocupação da aprendizagem está no produto final e não no processo;
- O aluno estuda para tirar boas notas tendo como referencial aquilo que lhe será cobrado;
- Prêmios e punições são expostos nos murais da escola;
- Avaliação classificatória e seletiva.

Essa visão de conceber a educação alude à ideia de que o conhecimento é algo que não está presente em nosso corpo. Trata-se da aprendizagem como fenômeno que ocorre de fora, do meio físico e social, para dentro e este sendo determinante para formar o sujeito, e não o contrário. Para Moreira et al. (2014), se estamos preocupados só em definir comportamento para o corpo aprender, é bem provável que desenvolvamos mais o adestramento, o treinamento e a domesticação do que algo que possa ser considerado como educação de corpo em movimento que aprende. É bem provável que essa realidade tenha se materializado nos sistemas educacionais através da pedagogia tecnicista, visto que essa proposta de ensino tem como elemento principal a organização racional dos meios, buscando sua eficiência e sua eficácia (MORAES, 1997).

Aprendizagem do corpo *pela observação de outros corpos* e pelas mídias apareceu no relato de 38% dos entrevistados. Como retrata a fala deles: “Aprendem também observando o que acontece na mídia, na televisão principalmente, muito através de vídeos de computadores do [website] you tube”. Essa fala trás a internet

como meio de aprendizagem através das mais variadas informações, notícias e entretenimentos relativos ao corpo.

Utilizar essas informações sem uma análise mais crítica pode trazer prejuízos ao corpo real. No mundo da internet, o corpo real dá lugar ao corpo virtual, exposto cada vez mais, multifacetado, mascarado e fragmentado com formas e contornos conseguidos por treinamentos, dietas, cirurgias e implantes que acabam interferindo no cotidiano de milhões de pessoas. Segundo Zanetti (2014, p. 127), esse mundo promove o corpo nas mais variadas formas tendo como objetivo final o consumo e a estética — a beleza.

[...] corpo-mídia, o corpo-transformação, corpo-pele, corpo-estética, corpo-instrumento, corpo-mercadoria, corpo-produto, corpo-doença, corpo-manequim, corpo-nu, corpo-vestido, corpo-sarado, corpo-explorado, o que o coloca como um dos mais importantes “objetos” de nossa sociedade, isto é, o corpo passa cada vez mais ser um elo social, amparado principalmente por sua beleza.

Aprender através da observação e reprodução do comportamento e das atitudes de outras pessoas como aceitáveis e reproduzíveis no que se refere ao comportamento e às atitudes acaba ofertando um conhecimento desprovido de reflexão, trazendo situações que nem sempre serão as melhores opções quando analisadas de maneira séria e crítica (ZANETTI, 2014). Seguindo essa linha de aprendizagem, outros entrevistados comentaram que

[...] ele aprende com o corpo da outra pessoa, do professor, do próprio colega. Então ele aprende (S-3).

A única preocupação é mostrar como se faz e mostrar como se ensina, pra isso ele está usando o corpo dele, o corpo está presente ali, o corpo está fazendo, acaba tendo aprendizagem (S-4).

Encontrei nos discursos dos professores unidades que relacionam a aprendizagem do corpo com o *cognitivo, de forma teórica, pela inteligência, pela afetividade e pelo sentir*. Sobre essas características, os professores comentam:

A partir das experiências que eles têm: motoras, cognitivas, sociais e afetiva (S-5).

Eu vejo o corpo construindo seu conhecimento através de três valores que são indissociáveis: a afetividade, a inteligência e a motricidade (S-6).

Essas unidades indicam que a aprendizagem se faz com o sentido de um corpo que reflete, analisa, vivencia e de que os sentimentos e a razão são parte do processo. Nessa concepção, a afetividade pode ser sinônimo de sensível e, ao fazer parte da aprendizagem, valoriza a essência do ser, respeitando a singularidade do sujeito e sua relação com a singularidade do outro (NÓBREGA, 1997). Devemos ver a sensibilidade como parte integrante e fundamental para construir o conhecimento. Como diz Merleau-Ponty (1994 apud NÓBREGA, 1997, p. 1.555),

Aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e organizar o esquema corporal. Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um eu penso; ele é um conjunto de significações vividas que caminham para o seu equilíbrio.

Aceitar o sensível na aprendizagem, diferentemente da tradição cartesiana, não é algo que deva ser repudiado por conter erro, por ser uma ilusão. Nele, a essência se revela pelos significados que nos singularizam como sujeito e nos permite a intercomunicação com a singularidade do outro, dando novo sentido ao acontecimento (NÓBREGA, 1997).

Como se viu na Tabela 3 e suas unidades de significado — movimento, expressão, gestos motores, motricidade —, agir e o fazer são consideradas por todos os entrevistados como definição para aprendizagem do corpo. Além disso, seis entrevistados afirmam que esta acontece pela experimentação prática, por vivências e experiências sociais. Essa constatação leva a crer que o aprender fazendo, a princípio, faz parte das práticas pedagógicas dos entrevistados; mas convém dizer que o fazer se torna ação pedagógica importante desde que o professor não o utilize como meio de formar indivíduos passivos e adaptados ao autoritarismo.

Um crescente incentivo de aprendizagem pelo fazer, pode tanto incitar a autonomia e a liberdade dos indivíduos como pode também reduzir seus movimentos a técnicas padronizadas e mecanizadas. Isto faz com que os corpos e os gestos ideais reduzam seu poder, resultando num desastroso desenvolvimento de habilidades descontextualizadas e desumanizadas (CUPOLILLO, 1997, p. 1.504).

Ao absorver as características reducionistas e lineares da ciência, o sistema educacional supervalorizou o conhecimento racional: deu à razão supremacia sobre

a emoção. Na educação, essa valorização veio atender à coerência lógica das teorias e à eliminação da imprecisão, ambiguidade e contradição dos discursos científicos (BEHRENS; OLIARI, 2007).

Toda aprendizagem deve ter uma intencionalidade, uma significação que ultrapasse o nível biológico e mecânico, que garanta originalidade, criatividade e independência das ações do aluno. Não pode ser compreendida como puramente racional ou representação intelectual reproduzível mecanicamente. Tem de ser dotada de sentimentos e significados para se manifestar de forma alegre, lúdica, democrática e criativa, para gerar um processo de humanização da educação e, nesse contexto, fazer os alunos, com seus corpos em movimento, deixarem de ser vistos como máquinas ou partes da engrenagem que precisam funcionar segundo o manual de instrução.

Um dos desafios das licenciaturas é contribuir para a construção de uma formação pedagógica que vá além das dimensões técnicas do aprender que limitam a compreensão do corpo à de um objeto de execução e reprodução mecânica de movimentos, experiências e verbalizações transmitidas simplesmente. Formadores devem ter em mente que o fenômeno educativo é humano, histórico e multidimensional. Nele está a dimensão tanto técnica quanto humana (MIZUKAMI, 1986).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de construção deste trabalho, pude perceber que a visão de corpo relacionada com sua corporeidade supõe um conhecimento sobre o corpo que se constitui de historicidade, de uma infinidade de gestos, expressões, sentimentos e de uma cultura expressáveis no movimento corporal. Outra percepção foi que, quando há liberdade dos movimentos nos momentos de expressar a criatividade, a originalidade e singularidade se manifestam, e isso faz com que o corpo se reconheça como verdadeiro, próprio — o “eu sou”. Ao mesmo tempo, faz com que seja conhecido também pelos seus pares.

Ao relacionarem a concepção de corpo com a de movimento, sua estrutura de sentimentos e emoção, os professores entrevistados revelam em sua fala — ao ligar o movimento a desejos, emoções e sentimentos — a necessidade de definir corpo segundo o princípio existencial. Nesse contexto analisado, percebe-se uma preocupação com uma prática educativa da educação física que fale a linguagem da corporeidade humana. Em relação à forma como entendem que o corpo aprende as unidades de significado — movimento, expressão, gestos motores, motricidade —, agir e o fazer foram vistos por todos como definição para aprendizagem do corpo. Além disso, seis entrevistados afirmaram que ela acontece via experimentação prática, mediante vivências, por meio de experiências sociais.

Isso permite acreditar os entrevistados ainda sustentam o aprender fazendo como princípio de suas práticas pedagógicas. Convém frisar, porém, que o fazer se projeta como ação pedagógica importante quando o professor trabalha para formar indivíduos ativos e que reajam ao autoritarismo. Aprender fazendo supõe uma intencionalidade que vai além do nível biológico e mecânico em nome da originalidade, criatividade e independência das ações do aluno. Mais que fenômeno racional, representação intelectual, reproduzível mecanicamente, a aprendizagem pressupõe sentimentos e significados para que o corpo que aprende se manifeste e gere um processo de humanização da educação. Isso se faz importante para que os discentes deixem de ser vistos como máquinas.

A análise das unidades de significado oriundas das perguntas geradoras permite perceber que os professores entrevistados têm uma visão de corpo que se aproxima de uma compreensão existencial. Por isso, talvez seja necessário oferecer uma proposta que lhes oriente e dê sustentação, ou seja, que se apresente como

direcionamento para suas práticas educativas e formativas quando se trata da corporeidade. Expressada pela fenomenologia da percepção defendida por Maurice Merleau-Ponty, a Teoria da Corporeidade pode ser uma possibilidade de entender o corpo que redefiniria as aulas de Educação Física não só pelo corpo em movimento, mas também pelo corpo do ser humano que se movimenta. As aulas de Educação Física podem se tornar um momento de aprendizagem constante de viver o corpo através de atividades educativas que implicam compreendê-lo segundo a totalidade. Conhecer o corpo é mais que somar partes que a antropologia insiste em separar; é mais que perseguir modelos e técnicas de ensino definidos *a priori* para tal fim; é embrenhar-se no desconhecido para viver e, vivendo, fazer emergir a imagem de cada ser humano (SANTIN, 1990).

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, A. J.; BONADIMAN, C.; GUTIERRES, I. R. M.; SOUZA, A. A. de. A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, 2013.

BARBOSA, S. S. R. Corporeidade: quais são as concepções de corpo presentes nos professores de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1997, p. 231–238.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53–66, set./dez. 2007.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, jan. 1992, p. 282–287.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e construindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRITO, M.; JOÃO, R. B. **Percepção corporal no esporte**. Capacitação Continuada Ministério do Esporte: Jogo, corpo e escola. Centro de Educação a Distância, Universidade de Brasília. Ministério do Esporte: Brasília, 2004, p. 76–91.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimentos. Campinas: Papirus, 1996.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 87–103, maio 2001.

CASSIMIRO, E. S.; GALDINO, F. F. S.; SÁ, G. M. **As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia antiga à contemporaneidade.** Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalable.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2015.

CAVALCANTI, D. R. M. O surgimento do conceito “corpo”: implicações da modernidade e do individualismo. **CAOS — Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 9, set./2005, p. 53–60. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

COSTA, J. A. **O processo das construções dos saberes pedagógicos do fisioterapeuta docente: o significado da prática.** 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2012.

CUPOLILLO, A. V. O corpo e a educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1997, p. 1.499–1.506.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2004.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola.** Campinas: Papirus, 2007.

DIECKET, J. **Elementos e princípios da educação física: uma antologia.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 7. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão.** 26. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

FRANCO, B. S. A importância da corporeidade na formação do profissional da educação infantil. In: ROMAN, E. D.; STEYER V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.** Canoas: ed. ULBRA, 2001, p. 259–265.

FREIRE, J. B. Da criança, do brinquedo e do esporte. **Motrivivência**, p. 22–29, jun./1993. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/15010-46262-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: ed. UNESP, 2000.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

GAILO, R.; PORTO, E. Educação física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação física**: cultura e sociedade. Campinas: Papyrus, 2006, p. 9–24.

GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papyrus, 2006, p. 9–30.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/viewmapa.asp?mapa=Mapas%20das%20Regi%F5es%20de%20Planejamento>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GONÇALVES-SILVA, L. L. **Corporeidade e Educação Integral**: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2014.

INFORSATO, E. C. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papyrus, 2006, p. 91–108.

JOHNSON, D. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

KOLYNIK FILHO, Qualidade de vida e motricidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Qualidade de vida**: complexidade e educação. Campinas: Papyrus, 2001.

KULLOK, M. G. B. **As exigências do professor na atualidade**. Maceió: ed. UFAL, 2000.

- LOURENCETTI, G. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: ed. UFSCar, 2002, p. 49–69.
- LÜDORF, S. M. A. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface — comunicação, saúde e educação**, v. 13, n.28, p. 99–110, jan./mar. 2009.
- MARTINS, I. C.; BATISTA, J. C. F. Educação Física, formação e prática profissional. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 157–170.
- MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1990.
- MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 26–9 out. 2009, Pontifícia Universidade Católica, PR. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2671_1108.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- MIRANDA, C. F. O corpo das crianças nas aulas de atletismo na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 177–185, mai./ago. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 ago. 2014.
- MORAES, F. C. C. O controle do corpo da criança na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiás. **Anais...** Goiânia: 1997, p. 218–224.
- MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: _____. (Org.). **Educação física e esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992, p. 199–210.
- MOREIRA, W. W. Perspectivas da educação motora na escola. In: DE MARCO, A. (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 95–104.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 13, n. 4, p. 107–114, 2005. Disponível em:

<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665/676>>. Acesso em: 7 mar. 2014.

MOREIRA, W. W. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: _____. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 137–154

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para pesquisa. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 71–85.

MOREIRA, W. W.; NÓBREGA, T. P. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. **Cronos**, Natal, RN, v. 9, n. 2, p. 349–360, jul./dez. 2008.

MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. Formação de professores de educação física e o projeto pedagógica da escola: a busca do pensamento complexo. In: BENTO, J. O.; TANI, G.; PRISTA, A. **Desporto e educação física em português**. Maputo: Multitema, 2010.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; CARBINATTO, M. V.; MURIA, A. J. Corporeidade e esporte: exigências na formação profissional na área da educação física e esportes. In: MOREIRA, W. W.; JÚNIOR, J. S. V.; NETO, B. O.; SIMÕES, R. (Org.). **Educação física, esporte, saúde e educação**. Uberaba: ed. UFTM, 2010, p. 117–135.

MOREIRA W. W. Formação profissional em ciência do esporte: *Homo sportivus* e humanismo. In: BENTO, J. O.; MOREIRA W. W. **Homo sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012, p. 112–180.

MOREIRA, W. W.; GONÇALVES, L. L.; GUIMARÃES, A. M.; GUIMARÃES, S. S. M.; SIMÕES, R.. Educação Integral na escola em tempo integral: fenomenologia, complexidade e corporeidade. In: MOREIRA, W. W.; BARBOSA, J. B.; SIMÕES, R. (Org.). **Escola em tempo integral: linguagens e expressão**. Uberaba: ed. UFTM, 2014, p. 181–204.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G.; CARVALHO, E. A.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 15–24.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

MURIA, Â. J.; MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. A Identidade Profissional do Professor de Educação Física. In: MOREIRA, W. W.; JÚNIOR, J. S. V.; NETO, B. O.; SIMÕES, R. (Org.). **Educação física, esporte, saúde e educação**. Uberaba: UFTM, 2010, p. 71–96.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora e Livraria da Física, 2010.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: ed. UFSCar, 2002, p. 140–159.

NOVAES, A. A ciência no corpo. In: NOVAIS, A. (Org.). **O homem máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 7–15.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 29–41.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15–34.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev. Latino-am Enfermagem**, v. 13, n. 5, p. 717–22, set./out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2015.

PINHEIRO, M. C. M. Escapes do corpo na infância: sutis possibilidades de resistência aos controles escolares. **OPISIS**, v. 7, n. 8, jan./jun. 2007, p. 163–175.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**: do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo: IBRASA, 1982.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROUANET, S. P. O homem-máquina hoje. In: NOVAIS, A. (Org.). **O homem máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 37–64.

SANTIN, S. Perspectiva na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W.W (Org.). **Educação física e esportes**: Perspectivas para o século XXI. Campinas. Papirus, 1992, p. 51–69.

SANTIN, S. **Educação Física**: Outros caminhos. Porto Alegre: EST, 1990.

SCARPATO, M. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEBERT, R. S. S. As relações de saber-poder sobre o corpo. In: ROMEIRO E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995, p. 15–39.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2002.

SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1997, p. 200–205.

TESTA, A. L. A crítica de Reich sobre o paradigma mecanicista de ciência. In: ENCONTRO PARANAENSE, 13.; CONGRESSO BRASILEIRO, 8.; CONVENÇÃO BRASIL/LATINO-AMÉRICA, 2., 2008. **Anais...** Curitiba: Centro Reichiano, 2008. Disponível em: <www.centroreichiano.com.br>. Acesso em: 28 dez. 2014.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VIANA, A. C. A.; NÓBREGA, T. P. A consciência corporal sob a ótica de profissionais especializados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1997, p. 1.388–1.391.

ZANETTI, M. C. Interação social e imagem corporal: realidade ou fantasia no *second life*. In: MACHADO, A. A. (Org.). **Psicologia do esporte, desenvolvimento humano e tecnologias**: o que e como estudar. Várzea Paulista: Fontoura, 2014, p. 121–145.

ZANOTTO, M. de L. B. **Formação de professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO UTILIZADO PARA PESQUISA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO
MINEIRO

Uberaba-MG Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP:
38025-100 – Uberaba(MG) Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail:
cep@pesqpg.uftm.edu.br

Eu _____ diretor(a) _____
_da Instituição de
Ensino Superior: _____, localizada no
endereço: _____
na cidade de _____, telefone
_____.

Declaro ter autorizado a realização da pesquisa intitulada:
“O corpo no ensino superior: um estudo com os professores do curso de licenciatura em educação física”. Esta pesquisa está sendo orientada pelo Prof^o. Dr. Wagner Wey Moreira, professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e realizada pelo Mestrando Carlos Roberto Franco, contatados pelos e-mails, wmoreira@ef.uftm.edu.br, robertofranco8@hotmail.com. Pela presente sinto-me esclarecido (a) quanto ao objetivo da pesquisa, a saber: é investigar qual a percepção de corpo dos professores que atuam nos cursos de licenciatura em Educação Física e como eles entendem que o corpo aprende. Bem como dos procedimentos:

- a) Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos participantes da pesquisa;
- b) Realização de entrevista gravada e filmada com os professores da instituição que aceitarem participar da pesquisa;
- c) Análise dos dados respeitando os critérios de sigilo dos entrevistados propostos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro;
- d) Publicação da pesquisa em eventos e revistas de cunho acadêmico.

Declaro também estar ciente dos riscos e benefícios que por ventura a pesquisa possa trazer aos participantes dessa, e também estou ciente que todos os dados observados e obtidos respeitarão a confidencialidade de seus dados pessoais e a divulgação dos resultados da pesquisa serão de com fins acadêmicos caso esses registros não sejam cumpridos ficam responsabilizados os condutores da pesquisa, arcando com o ressarcimento de despesas e indenizações por danos causados aos pesquisados. Estou ciente também de que posso retirar esta autorização de

pesquisa a qualquer momento em que achar conveniente, sem qualquer prejuízo pessoal. Declaro que após ser esclarecido (a) pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente autorizá-la.

_____/_____/_____

Assinatura do declarante Documento de Identidade (RG)

Telefone de contato do pesquisador : 64-99597901

Declaração do pesquisador

Declaro, para fins da realização da pesquisa, que cumprirei todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (Parecer no 1705/2011 e o protocolo - 2648) e as acima firmadas, na qual obtive de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido da declarante qualificada para a realização desta pesquisa.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Uberaba-MG Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100
 – Uberaba(MG) Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro sobre o: **“O corpo no ensino superior: um estudo com os professores do curso de licenciatura em educação física.”**

Compreendemos que os avanços na área da Educação Física ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é muito importante. O objetivo deste estudo é investigar qual a percepção de corpo dos professores que atuam nos cursos de licenciatura em Educação Física e como eles entendem que o corpo aprende. Esta pesquisa está sendo orientada pelo Profº. Dr. Wagner Wey Moreira, professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e realizado pelo discente Carlos Roberto Franco, contatados pelos e-mails, wmoreira@ef.uftm.edu.br, robertofranco8@hotmail.com.

Caso você participe, será necessário responder à uma entrevista. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida, porém caso não se sinta à vontade para responder às questões, sua participação no estudo poderá ser interrompida imediatamente. Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.

Eu, _____,
 li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Goiatuba, _____/_____/_____

Assinatura do declarante Documento de Identidade (RG)

Telefone de contato do pesquisador: 64-99597901

Declaração do pesquisador

Declaro, para fins da realização da pesquisa, que cumprirei todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (Parecer no 1705/2011 e o protocolo - 2648) e as acima firmadas, na qual obtive de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido da declarante qualificada para a realização desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**1. IDENTIFICAÇÃO****1.1 Nome:** _____ **Idade:** _____**1.2 Escolaridade:**

(a) Graduação: _____ Ano: _____

(b) Pós-Graduação () Incompleto () Completo () Cursando

Tipo: () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

Área: _____ Ano: _____

1.3 Disciplina(s) que ministra atualmente:

(a) _____

(b) _____

(c) _____

(d) _____

1.4 Há quanto tempo leciona no ensino superior:**(meses/anos):** _____**1.5 Entrevista nº:** _____ **Gravação nº:** _____ **Data:** _____**2. PERGUNTAS GERADORAS:**

a) Qual o significado de corpo para você?

b) Como você entende que o corpo dos alunos aprende?

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

ENTREVISTADOS	Pergunta 1: Qual o significado de corpo para você?
S-1	<p>O corpo é aquilo que nós move.... acho que todo mundo teria que parar um pouquinho e pensar o que é o nosso corpo o que ele representa para gente. Por que na realidade todo movimento que a gente realiza tá relacionado ao nosso corpo. Eu acho que quanto pessoas nós não paramos muito para pensar e para cuidar deste corpo da forma que ele precisa, necessita né..... as vezes a gente preocupa com tantas outras coisas e deixa este corpo de lado..... Acho que corpo é aquilo que nos move.</p>
S-2	<p>Corpo....corpo é o local onde eu habito, local onde esta minha alma.</p> <p>Corpo...corpo....corpo.....corpo sou eu por inteiro, meu corpo é físico, é espirito, meu corpo é natureza, meu corpo e energia. Que é corpo? Corpo é local que foi dado para a gente.....viver esta vida, desenvolver nossa moral e nossa ética, nossa espiritualidade ou nossa religiosidade.</p> <p>Corpocorpo é o local onde eu caminho pelo mundo, é o meio através pelo qual eu posso ir e vir e mudar o mundo.</p>
S-3	<p>Bem eu entendo que o corpo seria essa parte estrutural dos seres humanos formados por todas as estruturas conforme</p>

	<p>músculos, ossos entre outras coisas e se caracterizando por movimentos. O corpo é também em relação a sentimentos, emoção.</p> <p>Bem o que eu vou falar..... através desse corpo possa expressar algo ou criar algo relacionado ao corpo em si.</p>
S-4	<p>Bom, o significado de corpo pra mim Max Antônio Borges enquanto professor do ensino superior ele é muito amplo. Por que, porque meu mestrado é na área da Educação, e na área da educação eu busquei a formação dos professores e a interface com a inclusão, então dentro da inclusão nos vamos buscar o que eu falo com propriedade por que eu tenho a função de coordenador pedagógico de uma escola que e centro de educação especial do estado de Goiás que chama CAEE, nos vamos encontrar em corpos de todas as naturezas, disformes e tudo mais, então eu vejo assim hoje um significativo de corpo mim dentro da minha prática do curso de educação física, seria o corpo que consegue responder umas siglas pras pessoas um corpo que não precisa ser delas nos moldes que nos estamos vendo hoje nos fitness mais um corpo que também não precisa ter performance por que a bem da verdade o que que eu busco hoje dentro das minhas aulas implantar aquele muito do saber ensinar na metodologia dos esportes. Então se esse corpo</p>

	<p>for consumidor e se esse corpo for mercador aquelas definições que nos temos, pra mim pouco me importa, o que me importa e que ele tenha ali dentro da minha disciplina uma leitura critica acerca do que é ser professor e como ensinar. Agora a questão do rendimento a questão da performance isto pra mim nada interessa dentro das minhas aulas o que interessa que ele seja muito critico e saiba responder os meus anseios que é: você é capaz de ensinar?</p>
S-5	Corpo é o que nós somos
S-6	<p>Nosso corpo, através do nosso corpo é que construímos nossa história, seja ela, uma história na área cognitiva, na área afetiva, na área social e na área motora.</p> <p>Nosso corpo ele é historia se ele não vivenciar toda parte da afetividade das relações sociais eu não vou construir história nenhuma. Quanto mais esse corpo se relaciona mais ele sente, mais ele cria emoções, mais ele vive. É para mim não existe corpo sem vida.</p> <p>Eu sinto hoje que a maioria dos corpos são corpos objetos. Corpos que são desconstruídos pela beleza física, por status financeiros.</p> <p>O corpo tem tanto valor e muitas das vezes as pessoas não entendem o valor que tem a emoção e o sentimento na formação de um corpo. que eu poderia dizer assim, um corpo</p>

	que saiba viver em sociedade.
S-7	Significado. É difícil definir um significado pra corpo. Mais é a estrutura corporal dos nossos membros e dos nossos movimentos. É como a gente usa o corpo pra gente expressar, pra gente usar ele no movimento e na expressão de gesto e tudo mais.
S-8	É...corpo seria...é...vamos dizer assim. Seria a estrutura pela qual, é.... nós lidamos com todo contexto cultural, com o mundo lá fora tendo como o base o que nós temos intrinsecamente.

ENTREVISTADOS	Pergunta 02: Como você entende que o corpo do aluno aprende?
S-1	<p>Bom, acho que primeiro pro cara aprender ele tem que fazer né, se a gente voltar um pouquinho lá pro Renascimento, lembrar uma frase de Rousseau primeiro ele fala, fazer primeiro o homem forte para depois trabalhar seu intelecto. Mais eu acho que na realidade tem que haver equilíbrio entre essa parte cognitiva com a parte física. Então o trabalho de executar, de fazer e de colocar o corpo em movimento faz com que realmente a criança aprenda a ser conhecer melhor, aprenda a se deslocar melhor no seu espaço e que com isso, acredito que vai estimular realmente a parte intelectual, seu crescimento na parte psíquica. Então eu acho que essa é a grande questão do nosso corpo.</p>
S-2	<p>O corpo dos alunos aprende de maneira visual, através de vídeos, através da explicação do professor e aprende também da experimentação prática, ou seja, os corpos realizando os movimentos pra mim e parte fundamental do processo de aprendizagem. Aprendem também observando o que acontece na mídia, na</p>

	<p>televisão principalmente, muito através de vídeos de computadores do you tube, e também acredito observando os colegas, observando as dificuldades, pra sabendo as dificuldades poder superar, alguns tem dificuldades nesse processo e eu acredito que dificuldade em enxergar isso e dificuldade também pra aprender pra poder fazer o corpo aprender educação física em fazer o corpo aprender o movimento.</p>
<p>S-3</p>	<p>Então, eu entendo que o corpo, quando se começa a entender com essa, com essa parte através da mensagem, com essa parte intelectual e depois acaba refletindo na parte corporal, e na parte de expressão e movimento mais na maioria das vezes ele também em determinadas, em determinadas formas ele consegue aprender através do corpo, então ele aprende com o corpo da outra pessoa, do professor, do próprio colega então ele aprende.</p> <p>Ele memoriza ele faz essa coleta daquele movimento, daquela atividade relacionada a expressão corporal e acaba armazenando dessa forma.</p> <p>Mas no meu ponto de vista a principal relação entre isto seria essa parte, receber essa informação de forma teórica e depois expressar de forma prática. No meu ponto de vista.</p>

S-4	<p>Roberto, esses vinte e tantos anos de educação física , 27 anos praticamente e 13 ligados ao ensino superior eu vou te dizer uma grande verdade eu nunca preocupe com avaliação prática, mas tenho notado com o decorrer das aulas como o processo ele bem estruturado e apresenta uma forma em que vai partir do simples para o complexo apresentando a metodologia de ensino para o aluno, acabamos sem querer ao final daquela unidade conseguindo alguns aprendizados, algumas aprendizagens principalmente na área motora, exemplo: estou com duas turmas agora de handebol a gente percebe que uma das turmas tem uma participação mais intensa e com certeza a aprendizagem mesmo que ela seja secundária, não exigida acaba acontecendo dos próprios gestos motores relativos ao handebol. Na outra turma em que eles ficam mais a distancia o interesse e o objetivo deles não é tanto há participação também porém mais limitada. E uma terceira turma que eu aplico voleibol que é muito grande esta havendo aprendizagem das próprias técnicas, então nos vamos dizer assim, há uma aprendizagem natural em decorrência da pratica das</p>
------------	---

	<p>próprias aulas, isso é inegável, porém do meu lado não há cobrança e sim a única preocupação é mostrar como se faz e mostrar como se ensina, pra isso ele esta usando o corpo dele, o corpo esta presente ali, o corpo esta fazendo acaba tendo aprendizagem. Mas se eu te disser que isso é muito relativo que cada turma comporta de uma maneira, eu já tive turmas que chegaram jogando apesar de eu não sei quanto a isso.</p>
S-5	<p>Aprende a partir das experiências que eles tem: motoras, cognitivas, sociais e afetivas.</p>
S-6	<p>Eu vejo o corpo construindo seu conhecimento através de três valores que são indissociáveis: a afetividade, a inteligência e a motricidade. Se um desses três valores não está sendo trabalhado, não está sendo vivenciado e não está sendo construído ele não está se relacionando através desses valores. Eu vejo um corpo que pode apresentar ate distúrbios psicomotores desfavorecendo uma melhoria de vida em sociedade. A construção do corpo hoje do aluno na escola é realmente através de todas as vivências que poderão</p>

	<p>promover o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento da afetividade e da motricidade. Pra mim e o sentir o pensar e o agir.</p>
S-7	<p>Os alunos vão aprender através do corpo com experiências e com vivências. E..... né, assim ele consegue ter um melhor aprendizado através de experiência corporal mesmo.</p>
S-8	<p>É... o corpo ele traz, na minha opinião, ele trás consigo características inerente, próprias do sujeito mais as influencias ambientais e essas influencias ambientais, ai sim vem as experiências as vivencias corporais as vivencias culturais tanto de praticas corporais propriamente dito como de outras praticas do universo como um todo onde ele esta inserido.</p>

ANEXO – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFTM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba (MG)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
 Av. Frei Paulino, 30 (Centro Educacional e Administrativo da UFTM) – 2º andar – Bairro Nossa Senhora da Abadia
 38025-180 - Uberaba-MG - TELEFAX: 34-3318-5854
 E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: IDENTIFICAÇÃO, ANÁLISE E COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE.
PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: REGINA MARIA ROVIGATI SIMÕES.
INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM
DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 19/04/2013
PROTOCOLO CEP/UFTM: 2648

PARECER

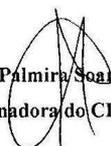
De acordo com as disposições da Resolução CNS 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM considera o protocolo de pesquisa **aprovado**, na forma (redação e metodologia) como foi apresentado ao Comitê.

Conforme a Resolução 196/96, o pesquisador responsável pelo protocolo deverá manter sob sua guarda, pelo prazo de no mínimo cinco anos, toda a documentação referente ao protocolo (formulário do CEP, anexos, relatórios e/ou Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos – TCLE assinados, quando for o caso) para atendimento ao CEP e/ou à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Toda e qualquer alteração a ser realizada no protocolo deverá ser encaminhada ao CEP, para análise e aprovação.

O relatório anual ou final deverá ser encaminhado um ano após o início da realização do projeto.

Uberaba, 02 de agosto de 2013.


Prof.ª Ana Palmira Soares dos Santos
Coordenadora do CEP/UFTM