UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO

O CORPO, entre conceitos e preconceitos:

O Desempenho dos Professores de Educação Física no Desenvolvimento da Competência Corporal-cinestésica em Escolas de Itabuna.

Cleri Inês Sauer

ILHÉUS - BAHIA
2002

O CORPO, entre conceitos e preconceitos: O Desempenho dos Professores de Educação Física no Desenvolvimento da Competência Corporal-cinestésica em Escolas de Itabuna.
Cleri Inês Sauer
2002

CLERI INÊS SAUER

O CORPO ENTRE CONCEITOS E PRECONCEITOS: O Desempenho dos Professores de Educação Física no Desenvolvimento da Competência Corporal-Cinestésica em Escolas Municipais de Itabuna/BA

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Miguel Angel Bordas.

ILHÉUS – BAHIA
2002

S255 Sauer, Cleri Inês.
O corpo entre conceitos e preconceitos: O desempenho dos professores de educação física no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica em escolas municipais de Itabuna/Ba / Cleri Inês Sauer. - Ilhéus, Ba: UFBA/UESC, 2002.
209p. : il. ; anexos.

Orientador: Miguel Angel Bordas.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual de Santa Cruz.
Inclui bibliografia.

1. Educação Física – Estudo e ensino. 2. Educação Física na escola – Brasil. 3. Professores de educação física – Formação.

CDD 372.86

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O Corpo, entre conceitos e preconceitos:
O Desempenho dos Professores de Educação Física no Desenvolvimento da Competência Corporal-cinestésica em Escolas de Itabuna.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM

24 de abril de 2002

Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas-Orientador

Prof. Dr. Dante Galeffi

Profa. Dra. Márcia Chaves

Ao Meu Pai (in memoriam) e a Minha Mãe que por sua união de Corpo e Alma, deram-me a Vida e, um sentido para ela, a partir dos valores que sabiamente, imprimiram às relações familiares.

Aos meus irmãos Cleto, Adeum, Ildo, Beatriz, Liane, Coretti, Marlete e Marco por serem corporeidade da nossa Família.

AGRADECIMENTOS

A conclusão do curso que culmina com a publicação deste estudo, me leva de volta para registrar lembranças relevantes da convivência que tive e da aprendizagem que fiz durante estes dois anos, com os agradecimentos devidos a pessoas e instituições.

Foi um período de construção de relações, em que nos tornamos, todos, aprendizes, apreendentes e apreendidos. Enquanto fenômenos corporais nos fizemos conhecer, perceber, interagir e inteligir (leitura de dentro).

Eu aprendi com os professores do programa e agradeço:

Pela recepção de Lamar e encaminhamento dado, nos primeiros passos em busca do problema, demonstrando e imprimido otimismo.

Pela significante acolhida e dedicação de prof. Miguel, que se transformou em orientador-amigo. Aquele que parece indiferente, mas, nada mais foi do que a diferença que se concebe como confiança. O olhar experiente e perspicaz que liberou minhas incursões na exploração do tema, tornando possível minha participação nas "discusões" e na festa do conhecimento";

Pelos encontros e conversas com Dante, sobre o valor da celebração e da fenomenologia do ser, sendo;

Pela participação de Márcia, na leitura cuidadosa dos meus escritos;

Pelo carinho de Marli "zinha", afetuosamente diminutiva no nome, mas poderosa na orientação e marcante na análise do conteúdo e no uso da grafite;

Pela lição de Alda, menos em palavras, mais em olhares de autônoma para heterônomos, sobre a acuidade e atenção ao processo;

Pelo comparecimento cultural e etnográfico da linguagem de Bosco;

A(o)s colegas de turma ensinaram-me muito na convivência, no estudo e registro, de cada um, a marca deixada em mim:

- *Eva fez-me conhecer mais sobre a morte e valorizar mais a vida em todas as suas dimensões;*
- *Rita, a mestre de Pockemóm, capaz de transformar o mau no bem, induz-me a ser aprendiz de mestre na comunicação;*
- *Chico, suas ponderações da imagem e da net enviam-me para o livre acesso e viagem da informação;*
- *Andréa, com quem cresci ao perceber que, nas relações nem tudo é jogo de brinquedo;*

- *Nicoleta as mentalidades fazem história com e podem ser criadas e recriadas a cada encontro sem preconceito;*
- *Lindomar lembrando que o afeto e as emoções se fazem presentes ou até, são a essência das relações;*
- *Amélia diz que, somos capazes de transformar em espaço pedagógico outros, que não somente a escola;*
- *Biágio nestas relações, acolhe o outro sem hostilidade.*

Na elaboração do trabalho, contei com a cooperação de muitas pessoas e instituições, entre as quais:

- *Carlos (Ripe), na captura das imagens;*
- *Os Professores de educação física da rede municipal, na resposta as entrevistas, com muita colaboração;*
- *Lindolfo, na organização de dados e lições de estatística, com empolgação com o tema e as imagens;*
- *Os alunos da disciplina de didática do curso de educação física, 5º e 6º semestres da Faculdade Montenegro, pela oportunidade de exercitar a construção e reconstrução do conhecimento;*
- *A Secretaria de Educação de Itabuna, na minha liberação das atividades, tornando possível a dedicação ao estudo;*
- *Os Diretores, colegas e amigos da escola (CISO, de Itabuna), na compreensão de minha ausência transitória;*
- *Zaira e as funcionárias da secretaria do NUPE/UESC, pela assistência e presteza;*

A compreensão da necessidade do distanciamento físico por parte dos meus familiares e amigos, aproximou-os ainda mais. Agradeço por compartilharem comigo, de formas diversas, a realização desta obra, uma etapa importante de minha vida. Enfim, posso dizer que "nada do que foi será de novo, do jeito que já foi um dia, tudo muda. . ." Neste período, mudei eu e, porque não dizer, mudamos nós!

Estudo Errado *(Gabriel, O Pensador)*

Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender?
Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?
(...) Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
Então dessa vez eu vou estudar até decorar, cumpádi
Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
Ou quem sabe aumentar minha mesada
Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)
(...) Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação –
Vé não te ensinaram? - Não. ***A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil***
Em vão, pouco interessantes, eu fico pu...
Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio (Vai pro colégio!!)
(...) ***Não aprendi nada de bom,*** *Mas tirei dez (boa filhão!)*
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocino
Não aprendo as causas e conseqüências, só decoro os fatos
Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa. O problema é que sem motivação a gente enjoa
O sistema bota um monte de abobrinha no programa
Mas pra aprender a ser um ignorante *(...)*
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
(...) Então eu vou passar de ano Não tenho outra saída
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada
Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância a exploração e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado.
Assim cês vão criar uma geração de revoltados
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio . . .

SUMÁRIO

PÁGINA

LISTA DE **QUADROS** ---------- 14

LISTA DE FIGURAS ---------- 16

LISTA DE ANEXOS ---------- 17

RESUMO ---------- 18

ABSTRACT---------- 19

APRESENTAÇÃO---------- 20

CAPÍTULO I---------- **25**

1.1 EDUCAÇÃO E A COMPETÊNCIA CORPORAL–CINESTÉSICA ---------- 25

1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BRASILEIRA: UM BREVE HISTÓRICO ---------- 28

1.2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS TENDÊNCIAS ---------- 31

1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA HOJE ---------- 33

1.4 O DESEMPENHO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ---------- 36

1.5 DA COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO AO FORMADOR COMPETENTE ---------- 40

1.6 A NOVA ORDEM DA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE OS SERES HUMANOS ---------- 47

1.6.1 SINTOMAS DA CRISE CIVILIZACIONAL ---------- 52

1.6.2 A NOVA ORDEM DA MODERNIDADE O SURGIMENTO DOS PADRÕES DE BELEZA E FEALDADE E A FUNÇÃO ESTÉTICA DA FORMA ---------- 54

1.6.3 O PROCESSO DE NORMALIZAÇÃO DAS IMAGENS DO CORPO ---------- 58

1.7 O CORPO, SUAS SIGNIFICAÇÕES E EXPECTATIVAS NA MODERNIDADE, FENÔMENO CULTURA---------- 62

1.7.1 AS PRÁTICAS CORPORAIS E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA ---------- 65

1.7.2 AS INTERFERÊNCIAS DA CONDIÇÃO BIOLÓGICA DO CORPO NA SAÚDE FUNCIONALE NA BELEZA OU FEALDADE CORPORAL ---------- 67

1.7.3 OS PADRÕES ESTÉTICOS E AS EXPECTATIVAS DE BELEZA E FEALDADE ---------- 72

1.7.3.1 ALGUNS DOS PRECONCEITOS CORPORAIS ------ 75

1.8 ÉTICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA ÓTICA DO CUIDADO ---------- 77

1.8.1 O CUIDADO COM A CORPOREIDADE ---------- 80

1.8.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA AS IDENTIDADES E SIGNIFICAÇÕES NO CUIDADO DO CORPO ---------- 83

CAPÍTULO II ---------- **88**

2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA ---------- 88

2.1HIPÓTESE DE TRABALHO ---------- 92

2.1.1ESQUEMA DE RELAÇÃO CAUSAL MULTIVARIADA IMPLÍCITA NA HIPÓTESE ---------- 92

2.2 OBJETIVOS A SEREM ATINGIDOS ---------- 93

2.2.1 GERAL: ---------- 93

2.2.2 ESPECÍFICOS: ---------- 93

2.3 CONCEITOS E VARIÁVEIS DO ESTUDO ---------- 94

2.3.1 DESEMPENHO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA ---------- 94

2.3.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA ---------- 94
2.3.3 A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA ---------- 102

CAPÍTULO III ---------- **106**

3 DECISÕES METODOLÓGICAS ---------- 106
3.1 A UNIDADE BÁSICA DE OBSERVAÇÃO ---------- 108
3.2 COLETA DE DADOS ---------- 108
3.2.1 A CONSTRUÇÃO DO ÁLBUM DE IMAGENS E O MÉTODO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS DA VARIÁVEL REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CORPO ---------- 108
OS FUNDAMENTOS DA ELABORAÇÃO DO MÉTODO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DA VARIÁVEL REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CORPO ---------- 110
A TÉCNICA DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS ATRAVÉS DO ÁLBUM DE IMAGENS ---------- 115
3.2.2 CENSO ---------- 117
3.2.3 ENTREVISTAS PELO FORMULÁRIO ---------- 117
3.2.4 ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ---------- 118
3.3 PROCEDIMENTOS DE PROCESSAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS ---------- 118
3.3.1 TÉCNICA DE ANÁLISE QUALITATIVA ---------- 119

CAPÍTULO IV ---------- **120**

4 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS ---------- 120
4.1PERFIL E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSCA ENTREVISTADOS ---------- 120
4.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR ---------- 128

4.2.1CONCEITOS CHAVE DAS OPINIÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO ---------- 132
4.2.2 ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL ---------- 133
4.2.2.1 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR ---------- 136
4.2.2.2 LEITURAS REALIZADAS PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ---------- 137
4.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA --- 139
4.4 CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS ---------- 152
4.5 AS ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ---------- 152
4.5.1RESUMO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS ---------- 157
4.5.2 COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO À PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS ---------- 160
4.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CORPO ---------- 163
4.6.1 PADRÕES ESTÉTICOS DE BELEZA E FEALDADE ---- 163
4.6.2 PADRÕES ESTÉTICOS DE BELEZA MASCULINA ----- 166
4.6.3 PADRÕES ESTÉTICOS DE BELEZA FEMININA -------- 178
4.6.4 PADRÕES ESTÉTICOS DE FEALDADE MASCULINA 174
4.6.5 PADRÕES ESTÉTICOS DE FEALDADE FEMININA ---- 178
4.6.6 OUTRAS IMAGENS ---------- 182

CAPÍTULO V ---------- **194**

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E AVANÇOS ---------- 194

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ---------- **204**

ANEXOS ---------- **210**

LISTA DE QUADROS

PÁGINA

Quadro 1 - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES POR ESCOLA ------- 107
Quadro 2 - NÚMERO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EXISTENTES E ENTREVISTADOS, POR ESCOLA ---------- 117
Quadro 3 - FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES ---------- 121
Quadro 4 - SEXO ---------- 121
Quadro 5 - ESTADO CIVÍL ---------- 121
Quadro 6 - PERÍODO DE ADMISSÃO NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL ----- 122
Quadro 7 - FORMA DE INGRESSO ---------- 122
Quadro 8 - REGIME JURÍDICO DO VÍNCULO ---------- 122
Quadro 9 - JORNADA DE TRABALHO NA REDE MUNICIPAL ---------- 123
Quadro 10 - RENDA SALARIAL MUNICIPAL (em salários mínimos - SM) ---------- 123
Quadro 11 - SÉRIES EM QUE ATUA ---------- 123
Quadro 12 - TRABALHO CONFORME REDES DE ENSINO ---------- 124
Quadro 13 - JORNADA EM OUTRA REDE DE ENSINO (horas semanais) -------- 124
Quadro 14 - RENDA MENSAL PROVENIENTE DAS REDES PARTICULAR E ESTADUAL DE ENSINO em SM ---------- 124
Quadro 15 - RENDA EM OUTRA PROFISSÃO (SM) ---------- 125
Quadro 16 - RENDA FAMILIAR (salários mínimos) ---------- 125
Quadro 17 - PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA RENDA FAMILIAR ---------- 126
Quadro 18 -JORNADA DE TRABALHO SEMANALTOTAL (HORAS) ---------- 126
Quadro 19 - FAIXA ETÁRIA DOS FILHOS ---------- 127
Quadro 20 - RELIGIÃO ---------- 127
Quadro 21 - NÍVEL DE FORMAÇÃO ---------- 130
Quadro 22 - LOCAL DE REALIZAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO ---------- 130
Quadro 23 - CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ---------- 130
Quadro 24 - PERÍODO DE CONCLUSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO ---------- 131
Quadro 25 - ÁREA DE FORMAÇÃO ---------- 131
Quadro 26 - TIPO DE ATIVIDADE /APERFEIÇOAMENTO ---------- 134
Quadro 27 - CONTEÚDO DOS CURSOS ---------- 134

Quadro 28 - ENTIDADES PROMOTORAS ---------- 134
Quadro 29 - TIPO DE PARTICIPAÇÃO ---------- 135
Quadro 30 - CARÁTER DA ATIVIDADE ---------- 135
Quadro 31 - EXPERIENCIA PROFISSIONAL POR ÁREA (ANOS) ---------- 137
Quadro 32 - LEITURA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ---------- 137
Quadro 33 - LEITURA SOBRE EDUCAÇÃO ---------- 137
Quadro 34 - RESUMO PERGUNTAS E RESPOSTAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA ---------- 146
Quadro 35 - ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA POR PROFESSOR E ESCOLA -- 150
Quadro 36 - CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO ---------- 150
Quadro 37 - ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO ---------- 152
Quadro 38 - PERÍODO DE PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES ---------- 152
Quadro 39 - ELABORAÇÃO DOS OBJETIVOS E CONTEÚDOS ---------- 154
Quadro 40 - REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS ---------- 154
Quadro 41 - PERIODICIDADE DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS ---------- 154
Quadro 42 - REUNIÕES COM OS PAIS/ PERIODICIDADE ---------- 155
Quadro 43 - PERIODICIDADE DAS REUNIÕES DE AVALIAÇÕES ---------- 155
Quadro 44 - MODELO DE PROFESSOR ---------- 156
Quadro 45 – ATIVIDADES PROPOSTAS DURANTE AS AULAS ---------- 158
Quadro 46 - TIPOS DE CONHECIMENTO UTILIZADOS POR TEMPO TOTAL OBSERVADO E POR PROFESSOR ---------- 158
Quadro 47 - TIPOS DE ATIVIDADE FÍSICA ---------- 161
Quadro 48 - TEMPO PARA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA ---------- 162
Quadro 49 - FREQÜÊNCIA SEMANAL DE PRÁTICA ---------- 162
Quadro 50 - FREQÜÊNCIA DE OCORRÊNCIA DAS IMAGENS POR ENTREVISTADO ---------- 190
Quadro 51 - DISTRIBUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS RESPOSTAS EM IMAGENS: IDEAL, REAL E REJEITADA ---------- 191
Quadro 52 - DISTRIBUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS PERGUNTAS EM: REAL, IDEAL E REJEITADA ---------- 192

LISTA DE FIGURAS

PÁGINA

Figura 1 - IMAGEM 76 ---------- 166
Figura 2 - IMAGEM 14 ---------- 167
Figura 3 - IMAGEM 3 ---------- 168
Figura 4 - IMAGEM 69 ---------- 170
Figura 5 - IMAGEM 66 ---------- 171
Figura 6 - IMAGEM 51 ---------- 172
Figura 7 - IMAGEM 7 ---------- 174
Figura 8 - IMAGEM 24 ---------- 175
Figura 9 - IMAGEM 11 ---------- 176
Figura 10 - IMAGEM 67 ---------- 178
Figura 11 - IMAGEM 65 ---------- 179
Figura 12 - IMAGEM 70 ---------- 180
Figura 13 - IMAGEM 60 ---------- 182
Figura 14 -IMAGEM 68 ---------- 182
Figura 15 - IMAGEM 59 ---------- 183
Figura 16 - IMAGEM 32 ---------- 184
Figura 17- IMAGEM 33 ---------- 184
Figura 18 - IMAGEM 6 ---------- 185
Figura 19 - IMAGEM 37 ---------- 186
Figura 20 - IMAGEM 30 ---------- 186
Figura 21 - IMAGEM 64 ---------- 187

LISTA DE ANEXOS

PÁGINA

ANEXO 1 - DISPOSIÇÃO DAS IMAGENS NO ÁLBUM/QUADRO --------- 211

ANEXO 2 – ÁLBUM/QUADRO DE IMAGENS NUMERADAS ---------- 212

ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA ---------- 213

ANEXO 4 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ---------- 232

ANEXO 5 – QUADRO DE INTERPRETAÇÃO DAS IMAGENS COM BASE NA OBRA DE KELEMAM---------- 234

RESUMO

A educação física, como componente do currículo da educação escolar, deve contribuir para a formação do indivíduo, possibilitando o aprendizado de elementos/conhecimentos que os tornem autônomos no que se refere ao seu corpo e as suas atividades corporais motoras, ou seja, formar indivíduos competentes corporal-cinestésicamente. Na tentativa de elucidar as razões da competência corporal-cinestésica não ser desenvolvida, balizamos o estudo no desempenho do professor de educação física em desenvolver tal competência, por acreditar ser este, o principal componente responsável deste processo. A análise é centrada na interferência de duas variáveis: as representações sociais sobre educação física, (imagens, valores construídos socialmente que direcionam as atividades e o comportamento das pessoas); e a formação do professor de educação física (conjunto de elementos que dão condições para suas atividades profissionais, considerados, o nível e área de formação, processo de formação continuada, leitura de literatura técnica para subsidiar suas atividades profissionais). O desempenho do professor pode ser facilitado ou obstaculizado pela formação e ou pelas representações sociais. A apreciação do nível de dissonância entre os conhecimentos técnico-científicos adquiridos e as representações sociais sobre o corpo e educação física, é realizada por meio da análise de dados concernentes à ação pedagógica do professor, (levantados em sala de aula durante 454 minutos de observação seguindo-se um roteiro) pela análise de informações da formação do professor e suas representações sociais sobre o corpo e educação física (obtidas utilizando-se um formulário e o *álbum de imagens*, elaborado para este estudo, capaz de captar a complexidade do fenômeno das representações sociais sobre o corpo). Realizou-se um censo com os 14 professores de educação física que atuam em 4 escolas na rede municipal de ensino de Itabuna/BA, que atendem a alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.

ABSTRACT

The physical education, as a curriculum component of the school education, shall contribute to the background of individuals, making possible the learning of knowledge to turn them autonomous in what refers to their own body and their motive corporal activities, i.e., to form individuals corporally and kinesthetically competent. In the attempt of elucidating the reasons that the competence corporal-kinesthetic doesn't growth, this study was guided in the performance of the physical education teacher in developing such competence, for believing to be the main component responsible for this process. The analysis is centered in the interference of two variables: the social representations about physical education, images, values built sociality that guide the people's activities and behavior; and the background of the physical education teacher, group of elements that give conditions for their professional activities, considering, the level and formation area, the process of continuous formation, the reading of technical literature to subsidize their professional activities and the teacher's performance in developing the competence corporal-kinesthetic. The teacher's performance can be facilitated or prevented by the social representations and or the background of the physical education teacher. The appreciation of the dissonance level among the acquired technical-scientific knowledge and the social representations about the body and physical education are accomplished trough the analysis of data concerning to teacher's pedagogic action (raised during the observation of four hundred and fifty minutes of class), as well as, through the analysis of information of teacher's background and their social representations about the body and physical education. For such, were used question forms and album of images capable of capture the complexity of the phenomenon of the social representations on the body. A census was accomplished with the population of 14 physical education teachers that act in 4 schools of the municipal net of teaching of Itabuna, BA, assisting students from the 5th to 8th series of the fundamental teaching.

APRESENTAÇÃO

O tema escolhido, a ser abordado neste estudo, surgiu da vivência e atividade profissional, na área de educação física, em escolas públicas e particulares nos Estados do Rio Grande do Sul e da Bahia, desde 1989. Nesta trajetória, passou a despertar nossa atenção o grande número de pessoas que, desde então, freqüentemente nos tem procurado, em diversos ambientes, para perguntar sobre assuntos práticos relacionados ao campo da educação física, que tem a ver com seu cotidiano como: “qual a atividade física mais indicada para emagrecer, para perder gordura, para entrar em forma? É melhor correr ou caminhar? Qual a distância e quantas vezes devo caminhar por semana?” Observamos que a maioria destas pessoas tem passado pela escola e freqüentado as aulas de educação física. Todavia, tais questionamentos são indícios de que elas não têm conhecimentos sobre seu corpo e o papel do exercício físico e também que não são autônomas em relação a sua prática. A partir daí procuramos aprofundar nosso próprio questionamento sobre o papel da educação física nas escolas, o desempenho dos profissionais e o porque das pessoas que passam pela escola não conseguirem absorver, como resultado, um mínimo de orientação prática para sua vida[1].

Perguntamo-nos se isso depende da competência/desempenho do professor, de sua formação e/ou das representações sobre corpo e sobre educação física predominantes?

[1] Uma observação semelhante é registrada por FENSTERSEIFER embora o indivíduo tenha passado toda vida assistindo aulas de educação física, não manifesta a mínima competência para esboçar uma crítica que lhe garantisse uma certa autonomia interpretativa diante dos fenômenos desse universo e da avalanche desencadeada pela mídia. Essa autonomia não se dá na maioria dos casos nem mesmo no que se refere aos conhecimentos técnico-instrumentais que lhe propiciassem a organização de seu próprio programa de atividades físicas. O que sobra é um fazer mecânico, assimilado em longas horas de treinamento, onde aprendeu a executar, fazer, mas não sabe porque faz, ou o que significa para seu organismo essa execução (1998, p.159).

Em enquete[2] realizada, entre alunos, encontramos insatisfação quanto ao atendimento/acompanhamento que o professor lhes dá durante as aulas, em relação aos conteúdos e seleção de atividades a serem trabalhadas na escola.

Sabemos que um motivo importante das pessoas, de maneira geral, não se utilizarem dos benefícios do exercício físico é porque elas não tem conhecimento das alterações morfológicas, fisiológicas, afetivas e sociais que podem ocorrer com a prática da atividade física regular. Uma das causas disso pode ser atribuída à educação física escolar que não consegue instrumentalizar seus alunos com conhecimentos de natureza atitudinal, procedimental e conceitual sobre o corpo e movimento humanos para a prática consciente do exercício físico e proporcionar um posicionamento crítico, reflexivo e autônomo com relação ao corpo e às atividades corporais e motoras, permitindo o auto cuidado. Qual é o papel que a educação física vem desempenhando no ambiente escolar?

O foco principal de nossa preocupação, neste estudo, está na forma como a educação física vem sendo tratada no ambiente escolar; nos significados que tem o corpo e sua relação com a educação física escolar, na compreensão das causas desse tratamento e na contribuição que a educação física tem dado e pode dar aos alunos.

O estudo se realizou com o objetivo de investigar a educação física na escola e conhecer que elementos, no espaço escolar, se interpõem como obstaculizadores ou facilitadores para os alunos adquirir a autonomia de lidar com os problemas corporais e motores, ou seja para adquirir a competência corporal-cinestésica e de que maneira tais elementos obstaculizam ou facilitam o desempenho do professor de educação física no desenvolvimento desta competência.

No capítulo I, do item 1.1 ao item 1.8.2 recorremos a alguns autores para conversar sobre a educação e a competência corporal-cinestésica, ponderando aspectos que se relacionam à educação comprometida com o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, à formação de cidadãos.

---

[2] Realizada no Colégio Sesquicentenário - CISO, Itabuna–BA em 1999, com a participação de 143 alunos de 7ª e 8ª séries, obtendo as seguintes sugestões sobre o que eles gostariam que fosse diferente nas aulas de educação física: - mais organização nas atividades (5.59%); - extinção da obrigatoriedade das aulas de educação física (6.29%); - acompanhamento mais próximo do professor (7.69%); - atividades diversificadas (18.16%); - aumento da carga horária (18.19 %); - novas opções de horário (6,.99); - outras sugestões (9.76%); - sem sugestão (27.27%) (SAUER, 1999).

Deste modo elaboramos um breve histórico da educação física, na escola brasileira, pois compreendemos que os modos de fazer educação física, hoje, na escola, se constroem tendo como referência modelos históricos. Desses modelos históricos de pensadores e profissionais da área de educação física emergem projetos e práticas pedagógicas que ainda persistem e são marcadas e influenciadas por idéias distintas.

Tratamos, brevemente, a educação física na escola. Por sua peculiaridade esta pode assumir características próprias a cada escola, dependendo da consciência individual e coletiva que as pessoas envolvidas têm, principalmente os professores de educação física, e como esta se expressa no projeto político-pedagógico, elaborado para a educação física.

Abordamos aspectos relacionados ao desempenho do professor de educação física como educador competente, e sua relação com a origem histórica. Os elementos envolvidos para que este desempenho não seja considerado “viesado” e estar referenciado em apenas um fragmento das dimensões que envolvem o ser humano, são tratados neste tópico.

O professor de educação física para ter um bom desempenho, elaborar os projetos e programas adequados para a educação física escolar, referenciados em desenvolver as capacidades do ser humano e comprometidos eticamente com a formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, precisa ser competente e ter uma formação condizente com esta capacidade, ou seja, ser capaz de intervir eticamente, com o conhecimento mais inovador possível, que capacita o professor a desenvolver respostas originais, contextualizadas, eficazes para problemas novos, baseado na pesquisa cotidiana.

Para compreender as relações entre os seres humanos e, mais especificamente, as relações que os professores de educação física estabelecem com a disciplina componente curricular do processo educacional, com a cultura corporal de movimento e com o próprio corpo, discutimos a elaboração dos preconceitos e das normas no meio social que orientam estas relações, o controle exercido e seus reflexos sobre a ocupação com o ser humano, seu cuidado ou seu descuido. Também, a ordem e política de estabelecimento de verdades e de normas comportamentais, interferem no que se considera, na contemporaneidade, como preconceitos e padrões estéticos de beleza e fealdade corporais. O processo de normalização das imagens do corpo faz surgir as

representações sociais e preconceitos sobre o corpo que adquirem sentido no interior do espaço social e são remetidos a um processo de reprodução sem reflexão. Abordamos, sucintamente, algumas mudanças ocorridas nas expectativas, significações e representações do corpo, na modernidade, para a existência humana e sua relação com as práticas corporais e a cultura.

O corpo, as expectativas estéticas, as representações sociais que temos dele, a saúde funcional, a beleza e fealdade corporais têm interferências da cultura, mas, também sofre influência da condição biológica do ser humano. A condição biológica abrange a dimensão morfológica e cultural da vida do ser humano e influencia seu comportamento em busca do corpo ideal.

Apresentamos alguns preconceitos corporais que emergem das relações sociais e sua interferência com a valorização, o uso, o cuidado, ou descuido com o corpo ou com partes dele.

A educação física constituindo-se como cultura corporal de movimento preocupada com a integralidade do ser humano deve ocupar-se eticamente dos problemas, preconceitos do corpo, da corporeidade, sob a ótica da ótica do cuidado, responsabilizando-se por eles.

Elaboramos o problema do estudo (“Que fatores presentes no ambiente escolar (representações sociais) e que dados relacionados à formação docente facilitam e/ou obstaculizam o desempenho do profissional de educação física na articulação de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais?”), propusemos os objetivos e hipótese de pesquisa e definimos as variáveis de estudo com seus indicadores, que se encontram expostos no capítulo II.

O capítulo III é destinado a discutir as decisões metodológicas, envolvendo os métodos utilizados no desenvolvimento da investigação. A descrição dos instrumentos e técnicas utilizadas para levantamento dos dados das variáveis identificadas na definição do problema de pesquisa, na hipótese e nos objetivos. Balizamos as diretrizes para a análise das informações levantadas na coleta de dados. Desça-se aí a técnica usada para coletar e analisar os dados da variável representações sociais sobre o corpo, baseada na semiótica do corpo e na linguagem das imagens.

O capítulo IV aporta a discussão dos dados levantados e os resultados do estudo , com as conclusões e a proposta de algumas sugestões relevantes para a avaliação do desempenho do professor de educação física nos espaços escolares, da rede municipal de ensino de Itabuna, assim como em outros similares.

O trabalho se completa com a bibliografia e os anexos. Na bibliografia não se pretendeu ser exaustivo. Foram utilizadas obras de caráter teórico, das obras de educação, educação física, semiótica e comunicação relacionadas aos temas estudados visando a abordagem do tema de pesquisa.

CAPÍTULO I

1.1 EDUCAÇÃO E A COMPETÊNCIA CORPORAL–CINESTÉSICA

A Educação escolarizada constitui-se numa ação intencional, organizada e sistematizada que tem como objetivos fundamentais o desenvolvimento das possibilidades e potencialidades do aluno para o exercício da cidadania e inserção cultural. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9394/96), “o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão e os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo de língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (LDB, art. 26, § 1ª). O exposto evidencia que na educação brasileira, o ensino é voltado, quase exclusivamente, para o desenvolvimento das capacidades lingüística e lógico-matemática. No dizer de GARDNER, “as capacidades lingüísticas e lógicas são colocadas num pedestal pedagógico em nossas escolas (...) e o desempenho dos alunos é avaliado a partir dessas capacidades” (1995, p.33). Para GOLEMAN, porém, “saber que uma pessoa é um excelente aluno, é saber apenas que ela é muitíssimo boa na avaliação que foi feita a partir das notas que obteve. Nada nos diz como ela reage às vicissitudes da vida” (1995, p.48). Como praticamente toda criança vai à escola, este é um lugar que lhe pode proporcionar os ensinamentos básicos para a vida que talvez ela nunca venha a receber em outra parte (*id*.).

GARDNER parte do princípio de que o repertório humano de aptidões vai muito além da estreita faixa de aptidões com palavras e números enfocados pela escola e, por isso, esta deve encorajar as crianças e jovens a desenvolverem uma série completa de aptidões às quais recorrerão para o sucesso, ou usarão apenas para se realizar no que fazem. Assim a escola se torna educadora em aptidões para a vida (1995, p.35). Também para GOLEMAN,

> Um foco exclusivo nas capacidades lingüísticas e lógicas na instrução formal pode prejudicar os indivíduos com capacidades em outras inteligências. Fica claro, mesmo na sociedade dominada pela linguagem[3], que as capacidades espaciais, interpessoais ou corporal-cinestésica geralmente desempenham papéis chave. No entanto,(...) a inteligência acadêmica não oferece praticamente nenhum preparo para o torvelinho, ou para a oportunidade, que ocorre na vida. Apesar de um alto QI[4] não ser a garantia de prosperidade, prestígio ou felicidade na vida, nossas escolas e nossa cultura privilegiam a aptidão baseada nas capacidades lógico matemáticas e lingüística, ignorando as outras inteligências que também exercem papel importante em nosso destino pessoal. Há muitos caminhos para o sucesso na vida e muitos campos em que outras aptidões são recompensadas ou exigidas (1995, p.48).

A teoria das inteligências múltiplas[5] pluraliza o conceito tradicional (de que inteligência é atributo ou faculdade inata do indivíduo). Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. Na modernidade os problemas, que o individuo precisa ter capacidade de resolver, estão relacionados coma falta de movimentos e atividade física (sedentarismo), mudanças nos hábitos alimentares, reflexos do mundo moderno.

Uma vez que as inteligências se manifestam de maneiras diferentes em níveis desenvolvimentais diferentes, tanto a avaliação quanto a estimulação precisam ocorrer de maneira adequada. Na adolescência a maioria dos alunos precisa ser ajudada nas escolhas, precisam, portanto, de subsídios para se conhecer, tomar decisões na

---

[3] Há que se acrescentar a GOLEMAN, que privilegiar as *capacidades lingüísticas* numa sociedade dominada pela linguagem se mostra no mínimo incoerente, por desprezar capacidades corporais-cinestésicas repletas de linguagem como, por exemplo a dança, as posturas etc. (WEIL, 1987).

[4] QI, avaliação de quociente intelectual, é um instrumento utilizado para medir, quantificar a inteligência (*cf.* GARDNER 1995, p. 12).

[5] Para Gardner as inteligências são sete:
Inteligência musical – Capacidade de percepção e produção da música; **Inteligência corporal-cinestésica** – Conhecimento corporal-cinestésico como "solucionador de problemas", capacidade de controle, adaptação e realização de movimentos reflexivamente; **Inteligência lógico-matemática** – Capacidade de dedução, observação, avaliação e solução de problemas; **Inteligência lingüística** – Capacidade de produção e compreensão de sentenças gramaticais; **Inteligência espacial** – Capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de manobrar e operar utilizando esse modelo; **Inteligência interpessoal** – Capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas; **Inteligência intrapessoal** - É uma capacidade de formar um modelo preciso, verídico de si mesmo e poder usá-lo para agir eficazmente na vida. (*cf.* GARDNER, 1995)

perspectiva de cuidar de si. Esta tarefa torna-se mais complexa pela maneira como as inteligências interagem em muitos papéis culturais.

É importante que os indivíduos tenham competência para lidar com os problemas e alterações da vida moderna que os afetam como, por exemplo, as mudanças de seus hábitos alimentares e de atividade física que ocorreram neste século, induzidas pela modernização nos meios de transporte, mecanização do trabalho, industrialização dos alimentos e, sobretudo como resultado do desenvolvimento expressivo das ciências. Estas, por um lado, proporcionaram melhorias no bem estar e nas condições de vida dessa população, mas, por outro, geraram "indivíduos sedentários, com excesso de peso e gorduras corporais, apresentando problemas musculares de maneira generalizada, com tendência a apresentarem graus elevados de fatores de risco para doenças coronarianas, as denominadas 'hipocinéticas', afetando diretamente sua saúde" (BÖHME, 1994, p.17). O homem precisa ter competência para resolver estes problemas que afetam seu corpo e seus movimentos. Neste caso, entendemos que a presença da competência corporal-cinestésica[6] é importante. No ambiente escolar, caberia à educação física, em especial ao professor de educação física, o papel de desenvolver tal capacidade de resolver problemas, ou produzir resultados através do movimento humano[7]. Segundo GONÇALVES,

> A razão de ser da educação física reside no fato de que o homem como um ser corpóreo e motriz, necessita de aprendizagem e experiência para lidar de forma adequada com seu corpo, seus movimentos através da consciência corporal, de sua respiração, de seu andar, de sua postura, de seu nível de relaxamento e excitação (1994, p.177).

A educação física, componente da educação escolar e consciente desta condição do ser humano, deve participar do processo[8] de sua construção.

---

[6] Será considerada neste estudo como autonomia, adquirida pelo conhecimento, de lidar de forma adequada com seu corpo e seus movimentos possibilitando a realização das atividades motoras de forma harmônica, eficaz e como ferramenta para cuidar de si.

[7] Aqui considerado como atividade física ou exercício físico que é a realização de movimentos corporais produzidos por músculos esqueléticos e que desde que a intensidade, a duração e a freqüência apresentem algum progresso, demonstram relação com os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde

[8] Para FREIRE a razão de ser da educação é a inconclusão do ser humano que implica a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Estendemos a afirmação freireana também à educação do corpo, como um processo de contínuo acabamento, aperfeiçoamento. A consciência do

1.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BRASILEIRA: UM BREVE HISTÓRICO

A educação física participante do processo de educação escolar se constrói, hoje, como componente curricular, a partir de modelos que se apresentaram ao longo de sua história na escola. São modelos construídos à décadas, e que ainda hoje se fazem presentes. Para uma compreensão mais facilitada destes aspectos elaboramos um breve histórico da educação física escolar.

A origem da educação física na escola brasileira se deu a partir dos Jesuítas (1759) que se utilizavam, no seu trabalho educacional, dos exercícios físicos, como forma de liberar as tensões. Na fase imperial (1837), o Ginásio Nacional incluiu a ginástica nos seus currículos; a partir desse evento começa a legislação referente à matéria, *obrigando a prática* da ginástica nas escolas do *município da corte*. Foi recomendada a utilização do "método alemão" que vinha sendo aplicado oficialmente nos exércitos. Nesta fase esta adoção não provocou estímulos pedagógicos positivos para os exercícios físicos.

A influência da área médica na educação física surgiu com as diversas teses elaboradas na Faculdade de Medicina, onde o tema era educação física. A partir de 1858 o exercício físico tornou-se obrigatório nas escolas militares, o que serviu como meio de divulgação das atividades físicas. Em 1882, nos pareceres sobre a reforma de ensino, Rui Barbosa[9] construiu um pequeno tratado sobre a educação física e recomendava:

a) Obrigatoriedade de educação física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;

---

mundo e a consciência de si como ser inacabado inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. (...) É na inconclusão do ser que se percebe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados" (1996, p. 64).

[9] *cf*. OLIVEIRA, 1983.

b) Distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);

c) Prática de exercícios físicos por pelo menos 30 minutos, sem caráter acrobático;

d) Valorização do professor de educação física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;

e) Contratação de professores de educação física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;

f) Instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao exercício da ginástica.

A organização e instituição da educação física nas escolas manifestou a importância da *prática* de atividades físicas, porém, demonstrou a precariedade da formação de profissionais na área.

Em 1929 foi criado o Curso Provisório de educação física, onde matricularam-se além de oficiais, vários professores civis. Este teve o propósito de difundir, coordenar e dirigir o novo método de educação física (Regulamento de Instrução Física Militar) e suas aplicações desportivas. O novo método foi adotado pelas Forças Armadas e sua obrigatoriedade estendida à esfera escolar (1931). O regulamento de educação física Militar, originário do método francês, foi a "*bíblia*" da educação física brasileira durante duas décadas.

Em 1933 foi fundada a Escola de educação física do Exército que permitia, também, a matrícula de professores civis. Na década de trinta é dispensada ao esporte, principalmente ao futebol, uma popularidade que o coloca como fenômeno social. A ginástica também começa a popularizar-se. Com sua influência nestes anos, surge a Escola Nacional de educação física e desportos integrada à Universidade do Brasil (atual UFRJ). Entre os cursos de formação de professores da época este foi o mais importante, teve seu corpo docente treinado por médicos e professores egressos do curso de emergência orientado pela escola de educação física do Exército.

Depois de 1930, quando a Educação passou do Ministério da Instrução Pública para inserir-se no Ministério da Educação e Saúde, a educação física recebeu muitos

incentivos, principalmente no capítulo sobre esporte. Nesta fase, o futebol continuava monopolizando o esporte nacional, mas o basquete, a natação e o atletismo, entre outros, já despertavam atenção.

Por ocasião da implantação do Estado Novo, a educação física aparece explicitamente pela primeira vez na Carta Constitucional (1937) e é instituída a “Juventude Brasileira” como um dos meios de divulgação do nacionalismo. Como subproduto surgiram os ‘centros cívicos escolares’ onde a prática da educação física e participação em desfiles eram incentivados como solidificação da ditadura instalada.

A partir da década de cinqüenta ficou desobrigada a aplicação do método de instrução militar e o programa de educação física escolar brasileiro começa a ser alterado. Começa o incentivo ao esporte de alto nível em busca das medalhas olímpicas e a educação física é colocada inadvertida e prioritariamente a esse serviço (*cf*. OLIVEIRA, 1983).

Em dezembro de 1961, através da lei n.º 4024, definia-se a obrigatoriedade da educação física escolar: “Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (art. 201).

Seguem na mesma linha a lei 5.692/71 e o decreto n.º 69.450/71 ambos, que estabelecem que a educação física desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino”.

A história da educação física no Brasil foi marcada e influenciada pela prática de atividades físicas ou esportes, tanto nos cursos de formação de professores como em sua inserção nas escolas. Compreendemos que a partir da LDB (Lei nº 9394/96), que considera a educação física como componente curricular que deve estar adaptada ao projeto pedagógico da escola, existem razões para pensar em uma disciplina que se caracterize com um currículo próprio, capaz de superar os preconceitos, criados historicamente, de fazer a educação física escolar.

1.2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS TENDÊNCIAS

A educação física emerge como um movimento histórico de seus pensadores e profissionais. Para conhecê-la melhor, é importante o desvelamento dos antecedentes históricos como determinantes na configuração da educação física atual, porque as práticas pedagógicas que resultaram desse processo histórico ainda persistem (GONÇALVES, 1994).

A educação física, durante sua história de inserção nas Escolas, foi marcada por várias influências e foi portadora de idéias e práticas pedagógicas distintas:

a) Higienização e disciplinarização de corpos na *concepção higienista de educação física* (até 1930). A ênfase era dada à saúde e assepsia social, tanto para o estabelecimento de uma ordem na Escola quanto para a preparação física. Buscava formar homens e mulheres sadios, fortes e dispostos à ação e disciplinar hábitos das pessoas a fim de afastá-las de atividades capazes de provocar deterioração da saúde moral e que comprometessem a vida coletiva. Trata-se de uma educação física domadora de corpos humanos.

b) Teorias que propugnavam a melhoria da raça articuladas na *concepção de educação física militarista* (1930-1945). Visava-se impor a toda sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria do regime. Continuava a preocupação com a saúde individual e coletiva, dando maior importância para a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate à luta e à guerra. A rigidez para elevar a nação à condição de servidora e defensora da pátria. Trata-se de uma educação física produtora de uma raça forte e enérgica.

c) A adesão à psicomotricidade, *na concepção de educação física pedagogicista* (1945-1964). Advoga que a educação do movimento é a única capaz de promover a educação integral, confundindo seu papel com o tratamento de distúrbios

psicológicos. Prevalece a idéia de que a educação física colabora para que a juventude venha melhorar a saúde e adquirir hábitos fundamentais. Objetiva o preparo vocacional e a racionalização do uso das horas de lazer. Dá importância ao convívio democrático, ao altruísmo, ao culto às riquezas nacionais. Trata-se de uma educação física como terapia escolar.

d) Submeteu-se aos princípios do esporte de alto rendimento, na *concepção competitivista* (após 64). A educação física está a serviço da hierarquização e elitização social e passa a ser sinônimo de esporte de alto nível, privilegiando os considerados mais ágeis e mais hábeis e mais treinados física e tecnicamente. A prática esportiva, nessa ótica, deve ser massificada para brotar expoentes olímpicos. A importância e cultivo ao atleta herói. Trata-se de uma educação física como celeiro de atletas.

e) A compreensão de corpo humano reduzido à *dimensão biológica*, um feixe de músculos para treinar, uma máquina. Seu papel é de instrumento de melhoria da aptidão física dos alunos. Trata-se de uma educação física promotora apenas da saúde biológica individual.

f) *A educação física popular* emerge do movimento popular, desenvolvendo-se contra as concepções ligadas à ideologia dominante, privilegiando a ludicidade, a solidariedade, a organização e a cooperação. O desporto, a dança e a ginástica assumem papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. A educação física serve aos interesses da classe operária (GHIRALDELLI JR., 1991, p.16).

Tais concepções, de uma história relativamente recente, manifestam-se nas representações dos professores e da comunidade escolar, sobre diferentes aspectos da matéria, influenciando as práticas dos profissionais nas suas atividades na escola.

Seria desejável que a avaliação, o estudo a apreciação destes antecedentes e determinantes históricos produzisse uma mudança significativa nas representações ou preconceitos de fazer a educação física escolar pelos professores.

1.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA HOJE

A educação física pode assumir características particulares a cada escola e quem a caracteriza é seu currículo e o grau de comprometimento docente. Segundo a LDB ele constitui um dos âmbitos de análise e interpretação, como meio possibilitador de construção de conhecimento dentro do campo educacional, através dos objetivos, dos conteúdos e das formas de ensinar que potencializam as aprendizagens, desde o planejamento à realidade interativa. Para CARDONE,

> O currículo constitui a postura, uma manifestação da concepção de homem e de sociedade que se sustenta. É um projeto de vida e é nele que se dá a hierarquização dos valores que se privilegiam na comunidade educativa comprometida com seus efeitos. Assim o currículo implica necessariamente uma conotação sócio-cultural, posto que é impossível a proposição de um plano e desenvolvimento curricular, desconhecendo as comunidades educativas, sem considerar as demandas da época e conceber-se como um instrumento que relega a preocupação pela pessoa em si mesma (1999).

É essencial para educação física, no ensino fundamental, considerar, além de aspectos gerais da educação escolar, suas características de especificidade e unicidade como componente curricular e definir a proposta pedagógica da educação física escolar, considerando a demanda dos alunos como, por exemplo, de conhecerem seu corpo, ser em capazes de tomar decisões, nesse âmbito, que os capacitem a cuidar de si. Esta é uma tarefa da ação educativa. Sua elaboração e execução é atribuição do estabelecimento de ensino com a participação dos seus docentes; irá determinar a importância deste componente curricular e orientar o trabalho do professor, que tem o poder de escolher os conteúdos, objetivos e estratégias de ensino da educação física a serem priorizadas. Neste caso, o professor decide o papel da educação física e as capacidades/competências a serem desenvolvidas - o perfil do sujeito a ser formado pela escola.

Quem faz a educação física são as pessoas nela envolvidas de diversas formas. As finalidades, os conteúdos, os métodos e o próprio conceito são condicionados pelo grau de consciência individual e coletiva dos que trabalham nessa área da atividade humana, ou seja, vai depender dos conhecimentos internalizados durante a formação profissional, dos conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica e, principalmente, da articulação e inter-relação que o professor faz desses conhecimentos na sua prática.

Para o planejamento de conteúdos, estratégias e avaliação, pertinentes ao ensino-aprendizagem da educação física, torna-se necessário ter clareza sobre quais fatos, conceitos, princípios, procedimentos, normas, valores e atitudes devem ser explorados em termos de seus conhecimentos específicos.

Também é primordial a clareza do objetivo do ensino-aprendizagem e da importância da educação física na Educação Básica, por parte dos dirigentes educacionais, professores, alunos e familiares. Para FARINATTI,

> A justificativa da educação física enquanto componente curricular e força pedagógica importante à formação do indivíduo, presente na Escola, deveria repousar sobre seus conteúdos específicos. Pela valorização de objetos concretos de ensino, que apenas ela pode trabalhar com o aluno. Um bom programa de educação física deve servir a objetivos educacionais ligados a todas as facetas da personalidade humana (1999, p.13).

Historicamente, a obrigatoriedade da educação física no ensino fundamental brasileiro tem sido justificada e apoiada na abrangência e pseudo efetividade da prática esportiva ou somente na execução prática de movimentos, fato que, atualmente, também tem sido negligenciado, sem valorizar conhecimentos que podem e devem ser absorvidos/compreendidos pelos seus alunos e da utilização que estes poderão fazer dos conhecimentos na sua vida. No trabalho pessoal com educação física em Escolas de Itabuna–BA observamos que os conteúdos selecionados para ensino constituem-se basicamente de esportes e os objetivos caracterizam-se eminentemente pelo *fazer*.

A cultura esportiva, que é absorvida pela educação física na escola, segundo PIRES,

> Exerce influências que permeiam as diversas dimensões da sociedade e temos como resultado as formas simbólicas de estar no mundo ou seja, gostos,

> comportamentos e valores sociais semelhantes que por sua padronização e aceitação, são legitimadores das ações empreendidas, razão pela qual vemos disseminados um conjunto de conceitos que relacionam o esporte a vários discursos descontextualizados e fragmentados do tipo: esporte é saúde, esporte socializa, esporte reduz a agressividade, esporte recupera a auto-estima, esporte ajuda a formar identidade própria, esporte é educação (1997, p.36).

Contudo, conforme GUEDES, “o enfoque esportivo oferecido aos programas de educação física escolar, não consegue atender em sua plenitude, as expectativas de um programa voltado para uma formação mais efetiva de nossas crianças e jovens” (1994, p.67).

1.4 O DESEMPENHO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O desempenho dos professores de educação física deve ser o melhor possível e, para isto, deve estar pautado numa constante elaboração e reelaboração do conhecimento a serviço da prática pedagógica competente. Certamente a prática pedagógica dos profissionais de educação física, para ser competente, deve constituir-se como resultado da integração dos conhecimentos técnico-científicos específicos com as necessidades gerais do desenvolvimento humano. Segundo FENSTERSEIFER essas são tendências que têm sido antagônicas.

> Existe a tendência dos profissionais de educação física, por um lado, de hiper-valorizar ou cultuar os conhecimentos técnico-científicos (tecnicistas), os quais propiciam atingir "melhores resultados" (performance), e por outro lado, aqueles que negam radicalmente estes conhecimentos (humanistas), considerando-os como um 'ídolo' a derrubar, refugiando-se em um humanismo pré-moderno, para não dizer arcaico (1998, p.145).

Essas tendências que orientam a ação docente e inclusive o seu processo de formação, têm reflexos no desempenho dos professores. Compreendemos que para um desempenho eficaz do profissional de educação física, no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica, é preciso que ele encontre um equilíbrio entre essas tendências para sua prática pedagógica. Qual seja, apoiar-se nos conhecimentos técnico-científicos sobre o ser e movimento, do seu aspecto micro ao macro, para desenvolver ações pedagógicas intencionalmente organizadas, com o comprometimento ético do cuidado, que possibilitem ao indivíduo, neste caso específico o aluno da escola, melhorar sua qualidade de vida, adquirir a competência de lidar com o corpo e movimento baseado no conhecimento inovador que o capacita a desenvolver respostas originais, contextualizadas e eficazes para problemas novos como o de cuidar de si.

O componente curricular *educação física* tem sido caracterizado, muitas vezes, como aquele que se preocupa somente com o desenvolvimento de capacidades físicas e com a aprendizagem de habilidades motoras. No entanto, é importante que o professor tenha a compreensão de que não basta aprender a executar um movimento, mas é preciso estabelecer uma integração e relações entre os três tipos de conhecimentos, que MARIZ DE OLIVEIRA propõe como:

> a) Aprender fatos e conceitos: significa ser capaz de identificar, reconhecer classificar, descrever e comparar objetos, acontecimentos ou idéias. Aprender um princípio é ser capaz de identificar, reconhecer, classificar, descrever e comparar as relações entre os conceitos ou fatos aos quais o principio se refere.
>
> b) Aprender um procedimento: significa ser capaz de utilizá-lo em diversas situações e de diferentes maneiras para resolver problemas colocados e atingir as metas fixadas.
>
> c) Aprender um valor: significa ser capaz de regular o próprio comportamento de acordo com o princípio normativo estipulado por esse valor. Aprender uma norma significa ser capaz de comportar-se de acordo com a mesma. Aprender uma atitude significa mostrar uma tendência consistente e perseverante a comportar-se de determinada maneira perante situações, objetos, acontecimentos ou pessoas (1999, p.47).

Tem-se como pressuposto que o objetivo das aulas de educação física para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica, implica em viabilizar aprendizagens relacionadas com fatos, conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes referentes a conhecimentos sobre o movimento humano, porém, algumas pesquisas apontam que o trabalho do professor não tem sido eficiente neste sentido.

DÓREA[10] diz que a formação dos jovens direcionada à preservação da saúde é ainda reconhecida como algo bem pouco relevante em nossa estrutura de ensino, tanto no que se refere ao reconhecimento quanto à contribuição que os currículos desenvolvidos nas escolas possam oferecer a uma formação mais consistente para os jovens.

---

[10] Em estudo sobre avaliação motora realizado com 245 escolares, de 7 a 12 anos, em Teixeira de Freitas – BA, encontrou níveis de desempenho motor relacionado com a saúde muito baixos em relação aos critérios sugeridos pelo Physical Best (Dorea, 1999).

GUEDES[11] alerta para a necessidade de modificações nos atuais programas de educação física para que possam levar os escolares a assumir atitudes positivas quanto à prática da atividade física relacionada à saúde. Neste estudo foram encontrados indicadores de que os professores não recorrem à exposição de conceitos teóricos associados à atividade física; que os escolares se ocupam por um tempo excessivamente longo com tarefas de organização e de transição das atividades ministradas; e as atividades selecionadas pelos professores freqüentemente envolvem a prática de esportes (1997, p.49). Para TANI,

> O professor de educação física deve estar preparado para planejar, implementar e avaliar programas de educação física nos vários ciclos de escolarização: educação infantil, ensino fundamental e médio. A atividade motora humana (objeto de estudo da educação física) encerra uma complexidade de informações cuja compreensão desafia as fronteiras entre as disciplinas tradicionais como a Física, a Biologia, a Psicologia ou a Sociologia. O problema de professores para orientar sua prática profissional é de integração de conhecimentos produzidos em diferentes níveis de análise e o grau de exigência no domínio de conhecimentos de áreas tradicionais às quais nem sempre teve acesso direto (via formação de nível médio e superior). Precisa desvendar como conhecimentos tão diversos podem ajudá-los a estruturar sua intervenção (planejamento, avaliação, programação) ou a emitir pareceres a cerca uma dada situação problema (1999, p.18).

Para CARDOSO, “O problema da educação física está no uso que o professor faz das ferramentas, informações e conhecimentos específicos, que dizem respeito ao corpo humano, procedentes da Biomecânica, Cinesiologia, Fisiologia entre outras” (1994, p.173).

A circunstância atual sugere uma prática docente sem reflexão. A falta de reflexão do profissional de educação física, segundo TAFFAREL, “se deve ao processo de formação deste profissional caracterizado como sendo a-crítico, a-histórico, a-científico”. Segundo ela, o produto desse modelo de formação é um profissional alienado, que não possui uma compreensão da realidade social, muitas vezes influenciado pelos modismos (*apud* SILVA, 1995, p.264).

---

[11] Estudo realizado com o propósito de desenvolver uma análise quanto ao tipo das atividades e ao nível de intensidade dos esforços oferecidos aos escolares durante as aulas de educação física, numa tentativa de estabelecer relações com os objetivos direcionados à promoção de saúde. Foram analisadas144 aulas de educação física em 15 escolas de ensino de 1º e 2 º graus do município de Londrina-PR (Guedes, 1997).

Como se vê, a integração entre conhecimentos específicos sobre aptidão física e sobre as outras dimensões do desenvolvimento humano é essencial para o bom desempenho do professor no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica que se constitui na proposta ideal para a educação física na atualidade. A predominância, com exclusividade, de apenas uma dessas dimensões tem como resultado um desempenho "viesado". Segundo BÖHME, "o professor de educação física deve possuir conhecimentos e domínio teórico-prático sobre os diferentes aspectos da aptidão física das crianças/adolescentes em idade escolar (...) e das relações existentes entre o desenvolvimento de ordem física psicossocial e cognitiva" (1994). Tais conhecimentos proporcionarão ao professor de educação física auxílio na preparação de programas mais adequados aos respectivos objetivos a serem alcançados pela educação física escolar, como também o capacitarão para transmitir conhecimentos teóricos sobre a importância do tema para seus alunos.

1.5 DA COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO AO FORMADOR COMPETENTE

A escola como instituição formadora, não tem por objetivo apenas proporcionar o acesso ao conhecimento, mas fazê-lo de modo crítico, oferecendo formação que garanta as reais condições de cidadania a cada um dos brasileiros, isto é, promover a educação emancipatória de indivíduos autônomos capazes de conhecer, dirigir, avaliar suas próprias ações, melhorar sua qualidade de vida, dotados de capacidade reflexiva, tornado-as competentes e capazes de intervir eticamente em todas as situações de sua vida com base no conhecimento construído e reconstruído através da pesquisa como atividade cotidiana. Em outras palavras, é preciso uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Para que estes objetivos sejam alcançados, entre outros elementos, é preciso que os professores/educadores que atuam no espaço escolar tenham competência para tal ação. Trata-se de um saber que demanda do educador um exercício permanente de recondução e atualização de conhecimentos a serem colocados em ação. Hoje se exige um educador polivalente, capaz de trabalhar em equipe multidisciplinar, e que, estando na escola não fuja de nenhum problema que diga respeito ao processo formativo do aluno. Não se pode admitir docentes que sejam meros transmissores de conhecimento, que não passem aos seus alunos a função social desse saber, como instrumento de construção individual e coletiva.

FREIRE nos diz que um dos saberes indispensáveis para o educador, é ele se assumir sujeito da produção do saber,

> desde o principio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção (FREIRE, 1996, p. 25).

Para SERPA (2000) na modernidade, será necessário que os professores criem novos espaços de aprendizagem, uma competência que se caracteriza por sua capacidade de,

> . . . trabalhar com múltiplas linguagens (verbal, imagética, escrita, corporal, etc.) e elaborem atividades que desenvolvam a intersubjeividade e a comunicação com o outro, esteja ele próximo ou distante (...) o professor precisará, no cotidiano, criar condições para a vivência dos contextos por parte dos alunos e propiciar também a convivência entre os sujeitos.

É preciso que os profissionais da educação sejam dotados de consciência crítica, capazes de refletir com seus alunos sobre a realidade que os cerca. Profissionais competentemente formados para oferecer aos seus alunos os meios indispensáveis para que venham a ser agentes participantes da sociedade em que vivem; e profissionais permanentemente atualizados, capazes de oferecer aos seus alunos os instrumentos necessários à vida em uma sociedade em rápida e contínua evolução, marcada pelos avanços da ciência e da tecnologia. Enfim, os sistemas de ensino necessitam de profissionais competentes aptos a atender às necessidades de formação integral de seus estudantes, no caso enfocado neste estudo, a necessidade de atender ao desenvolvimento da competência corporal-cinestésica, que o professor em atitude ética se compromete com o desenvolvimento dessa competência. Neste sentido, FREIRE chama atenção para atitude ética do professor/educador.

> Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar, também, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 1996, p. 71).

A competência de que falamos, deve traduzir-se em consciência crítica apurada dos educadores, proporcionando aos alunos educação engajada em seu tempo, contextualizada na realidade. A competência que se revela na capacidade de desenvolver a educação participativa, que prepare os estudantes para a convivência em uma sociedade democrática, e, sobretudo pelo efetivo domínio dos conteúdos e metodologias de ensino, garantida por sólida formação inicial e por atualização permanente.

Não é possível a oferta de educação que responda às necessidades da realidade atual dos alunos se seus mestres não estão em contínuo processo de atualização de conhecimentos, específicos de sua disciplina ou área de atuação, e gerais sobre a sociedade, o país e o mundo. É o que FREIRE denomina de bom senso que precisa ser posto em prática.

> O exercício do bom senso, quanto mais posto em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos (FREIRE, 1996, p. 69).

A indagação e reflexão servem como elemento possibilitador da construção de um conhecimento teórico-prático individual e contextualizado. É no momento de articulação entre o ensino e a investigação; quando por uma atitude de indagação reflexiva, os professores podem analisar suas causas, conseqüências e as diferentes possibilidades de avançar no sentido de transformar a prática.

Para DEMO (1995) o professor competente deve ser um pesquisador, ou seja, se utilizar do questionamento reconstrutivo como procedimento metodológico onde o professor numa atitude dinâmica e participativa emerge como um orientador do processo, deixando de ser instrutor para ser um pesquisador, sempre cultivando o saber pensar, o aprender a aprender melhor, para melhor intervir e inovar.

> A pesquisa é hoje a base indispensável da competência profissional. O profissional competente não é aquele que adquiriu, em quatro ou cinco anos, um estoque de conhecimentos pela via da cópia e da reprodução. Se apenas fez isto, já está obsoleto, porque não aprendeu a reconstruir o cerne da competência que é sua permanente renovação, com base em habilidade propedêutica.

Pesquisa como atitude cotidiana, significa andar sempre de olhos abertos, vendo o mundo criticamente e reconstruindo-o pelo questionamento permanente.

DEMO (1995) sugere algumas marcas, procedimentos que favorecem o surgimento da competência necessária ao professor:

a) Habilidade de encontrar para novos problemas novas soluções, com base na renovação permanente da capacidade de melhor conhecer e de melhor intervir;

b) Interesse habitual em atualizar-se diante dos novos desafios do conhecimento, em particular recorrendo à pesquisa como atitude cotidiana;

c) Aptidão para criticar e refazer as práticas, recorrendo à teoria seja, para fomentar o pêndulo fecundo entre teoria e prática, seja para manter o vigor inovativo das práticas ou mesmo superá-las;

d) Insistência sobre a marca formativa, tipicamente educativa, emancipatória dos processos, buscando sempre ultrapassar o mero treinamento, ensino, instrução;

e) Formação, sempre renovando o sujeito histórico capaz, com suas devidas características emancipatórias: compreensão globalizante, crítico-avaliativa, atualizada, participativa, qualitativa;

f) Rejeição da condição de objeto de projetos alheios ou invasores, ou do objeto de ensino domesticador, ou de mero figurante da história, definindo como atuação estratégica ser e fazer oportunidade histórica.

A competência de formador, e seu bom desempenho no desenvolvimento da competência, em seus alunos, tem interferência de sua própria condição humana. Um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma formação, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Em seu trabalho o professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também nos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; também se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. É possível esperar, portanto, que cada professor tenha um desempenho diferenciado e que este esteja baseado em sua história.

FREIRE nos fala da especificidade da educação e do papel do professor.

> Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos, exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. Meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se, trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 1996, p. 78).

O professor precisa se mover com clareza na sua prática. Precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da sua prática, o que pode torná-lo mais seguro do próprio desempenho.

A chave da qualidade educativa é o desempenho do professor. Este, por sua vez, tem relação direta com a sua competência e formação. A experiência da formação deve ser permanente. Atualmente não se pode fugir da constatação de que os professores estão muito mal preparados, reflexos, na maioria dos casos, das condições de formação desses profissionais, no que se refere à formação pessoal, à formação acadêmica e à formação continuada. Apenas 43,8 % de professores que atuam no magistério têm a formação mínima prevista na lei, embora a LDB, em seu artigo 62, dispõe que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Além dos baixos níveis de formação, reconhecemos existir uma lacuna entre a competência exigida do professor - a de ser capaz de descobrir, absorver e adequar-se à novas tecnologias e necessidades educacionais, de ser um pesquisador - e sua capacidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação ou até a eficiência dos cursos de graduação em formar profissionais competentes para exercer seu papel.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN’s,

> A formação de professores de quinta a oitava séries precisa ser revista; feita em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não tem dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas em áreas do conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu desenvolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos. Os professores precisam ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino-aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva dos alunos (1998, p.35).

Para encurtar esta distância existente entre a formação do professor, mais especificamente, do professor de educação física, e a competência exigida dele, é preciso que sejam promovidas transformações no processo formativo, sobretudo nos cursos de formação de professores. Na educação superior é necessário abordar seu objeto de estudo - a cultura corporal de movimento - de maneira transdisciplinar com o foco na biodinâmica do movimento humano, do comportamento motor, dos estudos sócio culturais do movimento humano.

Considerando o grande número de professores que já atuam no magistério e não possuem a formação mínima e adequada para o exercício de suas funções é preciso propiciar-lhes o acesso a cursos de formação continuada com o objetivo de reconstruir a competência necessária, igualmente inspirados no estilo de competência atualizada. A recuperação da competência requer um envolvimento dinâmico e recorrente de todos os professores, durante o ano inteiro, aproximando-se da lógica da pesquisa como atitude cotidiana. Tão importante como estar na escola é cuidar todo dia da competência.

Selecionamos alguns indicadores para a formação da competência do professor:

a participação bem sucedida em cursos de graduação e cursos de formação continuada de longa duração; a produção constante de seu material didático próprio; a reconstrução permanente do próprio projeto pedagógico pessoal e coletivo; inovações teóricas e práticas.

Enfim, o professor precisa estar convencido de que seu trabalho é uma especificidade humana e que suas conseqüências interferem na vida deste ser humano ao qual ele presta serviço[12]. Deve se co-responsabilizar pela educação do ser humano e

---

[12] Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve

ser capaz de cuidar e de se importar com o ser humano em sua totalidade. Mobilizar e colocar o conhecimento adquirido em sua formação em função de prestar um serviço de qualidade, que possibilite aos alunos, pelo conhecimento adquirido, cuidar de si e melhorar sua qualidade de vida.

A formação do educador não pode estar desvinculada de uma maior compreensão da educação (entendida como um todo) relacionando-se com todos os aspectos sociais e políticos da cultura. O professor deve estar capacitado a atuar com eficácia na escola, podendo estender-se, também a outros campos profissionais dentro da sociedade. Deve ter uma formação especifica e instrumentalização técnica, porém não desvinculadas de uma formação pedagógica fundamental. Existe a necessidade de construir os eixos curriculares vinculados a realidade social, aprofundando questões pedagógicas sem esquecer o fenômeno dos estudos relativos à área humanística (sociologia, psicologia, filosofia, antropologia) (BRAUNER, 1999, p. 21).

---

lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres deve passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora (FREIRE, 1996, p. 162).

1.6 A NOVA ORDEM DA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE OS SERES HUMANOS

A educação física, as relações que seus atores (principalmente os professores) estabelecem com ela enquanto disciplina/componente do processo educacional, o significado que adquire no interior destas relações, a importância dada ao corpo, o significado de corpo elaborado pelos mesmos atores, são objeto de nosso interesse de elucidação e compreensão.

Assim, para compreender como os atores sociais se relacionam com seu corpo e com o corpo do outro, ou seja, consigo e com o outro e como e quais os significados que a disciplina de educação física adquire, é preciso saber como são elaborados os conceitos e os preconceitos no interior das relações sociais e culturais, já que estes são aí construídos.

O homem na modernidade passa a ser *sujeito* e *objeto* do conhecimento, ou seja, *objetivação* da ciência. Desta nova ordem, nascem novas práticas de poder nas relações sociais, novos conceitos se articulam e sustentam um modo de produção das relações entre os homens. Isto também se refere ao corpo dos indivíduos e aos próprios indivíduos, às objetivações e subjetivações dos padrões de beleza e fealdade. As formas de conceber e fazer educação e educação física, também obedecem a estas novas práticas de poder social.

Segundo FOUCAULT (1995), “a partir do século XVIII, o desenvolvimento das ciências coloca o homem como sujeito e objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, faz circular, por todo o campo social, discursos que funcionam como estatuto de verdade” (*apud* FRANÇA, p. 203). Estes discursos produzem mudanças nas concepções de mundo, de sujeito e de objeto, implicando outros modos de relação do homem com o mundo, com a vida e consigo próprio. A oferta de novas concepções de matéria, natureza, homem e mundo, segundo FOUCAULT, traz para o homem moderno uma complexidade, uma instabilidade intrínseca na sua relação com o mundo. “Os efeitos desse processo de

produção contínua de novas realidades sociais e empíricas na modernidade requerem uma outra ordem nas relações de dominação (*apud* FRANÇA,1998, p.205).

Neste sentido, a ordem não poderia ter mais um lugar, um princípio de onde derivar, mas precisava fazer circular efeitos de poder, por meio de estratégias mais rarefeitas, que chegassem aos corpos dos indivíduos e interviessem em seus desempenhos cotidianos de forma contínua e individualizada. Fez-se necessário, então, criar técnicas que assegurassem essa irrigação dos efeitos de assujeitamento por todo o campo social. Para isso, eles precisavam funcionar por conexões, por articulações complexas que se apoiassem entre si, circunscrevendo a tudo e a todos.

A nova forma de poder do mundo moderno fabrica uma modalidade de domínio, que FOUCAULT (*apud* FRANÇA) chama de “poder pastoral”, ele se caracteriza por

> ...produzir técnicas de individualização (preocupa-se com cada indivíduo durante toda sua vida), que implicam um conhecimento do homem da capacidade de governá-lo, e técnicas de totalização (a preocupação com a totalidade da comunidade). Nesta nova modalidade a gestão de corpos é seu fundamento. A fim de assegurar a saúde, a prosperidade, a segurança, de fazer cumprir a lei e a ordem, as pessoas são mergulhadas em um mundo de visibilidade que é, ao mesmo tempo, território de exercício de poder e condição de registro de saber. Uma tecnologia de sujeição que permite uma abordagem individualizante, imediata, coletiva e anônima. O sujeito humano torna-se visível (o corpo), lugar de inscrição objetiva das novas condutas de poder e de saber (*apud* FRANÇA, 1998, p. 206).

Surge um novo tipo de hegemonia sobre a vida, engendrando um novo ordenamento crescente em todas as suas esferas – a saúde, o trabalho, a educação, o processo biológico, a linguagem – encarregando-se de geri-las, valorizá-las, multiplicá-las ou constrangê-las. Nessa nova organização empírica, o corpo obedece e se submete ao “poder pastoral”. Para FOUCAULT (1979),

> um saber sobre o corpo é, simultaneamente, produção de um conhecimento de seu modo de funcionar é a criação de técnicas que regem suas forças, o governam, ou seja, uma tecnologia política do corpo que é ao mesmo tempo, sujeição, investimento, objetivação, produção. Nesta nova técnica o princípio de utilização dos corpos é torná-los ativos, produtivos, dotados de poder, a fim de que possam veicular um quantum de poder que produzirá e reproduzirá o domínio que se exerce sobre eles (*apud* FRANÇA, 1998, p. 206).

Cada sociedade tem uma política de verdade, objeto, difusão e consumo, os enunciados que ela escolhe, como verdadeiros ou falsos, que ela aceita ou rejeita, estão

diretamente vinculados à forma do discurso das instituições, como a escola, as universidades por exemplo, que o produzem e a legitimidade que estas adquirem a partir de suas articulações com diversas redes de poder. A verdade funciona no interior das formas hegemônicas que organizam a vida, nas culturas, na escola, na família, etc..

A cultura e a política de verdade de uma comunidade traduzem-se em seu estilo de vida, seus hábitos lingüísticos, suas objetivações, seus modos peculiares de perceber e pensar fatos do mundo, suas formas usuais de comunicação social, as normas e convenções que regulam comportamentos, bem como valores morais e costumes coletivos, e se expressa, através das formas de contato entre os homens e a sociedade.

Especificamente no que se refere ao corpo, pode-se perceber as normas, convenções, modelos idealizados de corpo que se expressam nos padrões de conduta do corpo. Em sociedade, todo homem busca manter com outros homens um intercâmbio de informações, idéias, sentimentos e emoções. Neste sentido RECTOR, nos diz que

> As formas de contato postas em prática para consecução deste objetivo social, levam à instauração de relações de natureza biopsicossocial, permitindo o estabelecimento de padrões de conduta, tanto individual, quanto coletiva. São justamente estes padrões, pela percepção que deles podemos ter, assim como por certo aperfeiçoamento que a prática social pode proporcionar, que se acham na base da chamada comunicação de conduta (1993, p. 25).

A tendência na modernidade é de normalizar, produzir padrões de conduta (produzir normas, instrumentos de medida de comparação, regras de juízo) e transformar os sujeitos em objetos dóceis (adestramento de corpos), fruto do desenvolvimento cientifico e tecnológico de hoje, e da influência em todas as instâncias da vida, especialmente através da indústria cultural e dos meios de comunicação, os seus interesses, os seus desejos e suas necessidades podem ser “formados” ideologicamente.

A modernidade constitui-se como uma sociedade disciplinar, isto é, fabrica sujeitos por intermédio de uma tecnologia de poder que toma os indivíduos como objetos e instrumentos de seu exercício, e a norma é seu princípio de unidade, a medida que aprecia o que é conforme à regra e o que dela diverge – o que torna possível a comparação da individualização.

Segundo FRANÇA,

> Na prática normativa, nada tem definição a priori, só se adquire sentido no interior de um processo de equiparação, onde o indivíduo é comparável à outro. Pura visibilidade de superfícies, o trabalho normativo não penetra as interioridades em busca de uma essência identitária. Sem qualquer referente, a não ser ela mesma, a norma encontra seu sentido em uma outra norma, multiplicando os registros, observações, exames, hierarquias (1998, p. 208).

Neste esforço reiterado e superficial de designar o que se afasta da média – os desvios, produções fortuitas – a distinção aponta para a evidência de um estranhamento, um incognoscível, uma resistência ao que está sendo proposto no processo de aferição da norma. É o estranhamento, a resistência da distinção que faz surgir o preconceito a opinião formada sem reflexão, um conceito antecipado, uma superstição. É o que FRANÇA denomina como,

> A prática da medida comum, produzida por auto-referência do grupo a si mesmo, está sempre a evidenciar desvios, pois, frente a heterogeneidade do humano, ela está em luta constante contra seus próprios limites. Por não poder falar da diferença, a norma é remetida a um mecanismo de repetição; ela duplica seus esforços para manter sua estabilidade em função do equilíbrio que propõe, do processo de valorização que designa e do campo de objetividade que proporciona. É onde o preconceito se instala. No horror do vazio, de não poder nomear, em vez de se arrojar contra os limites impostos pela norma, transforma-se a diferença em objeto lingüístico comparativo, um objeto subjetivado, adjetivado, para na medida do possível, ser falado (FRANÇA, 1998, p. 209).

A norma é remetida a um mecanismo de repetição da opinião formada sem reflexão, do preconceito, pelo seu estranhamento e a resistência da distinção. A norma repetida pode se referir ao comportamento em relação ao corpo de cada sujeito, na escola, também, são repetidas, o que se constituiu como normas de se fazer educação e educação física pelos professores.

O próprio conceito de diferença está articulado na norma como desvio, e o preconceito é a efetuação, a efetividade desta. O preconceito é um operador de apreciações que é disparado para oferecer resistência aos efeitos transformadores das heterogeneidades, mantendo assim a estabilidade da norma. O preconceito só é possível nos processos de normalização, ou seja, na classificação, mediação. No continuum da norma, o preconceito é o grupo voltado para si mesmo, remetendo-se à semelhança, por

isso, à falta de semelhança da diferença. O preconceito (re) afirma a medida comum, uma opinião formada, referindo uma norma à outra operando por apropriações imprevisíveis.

A norma é a medida comum que está inscrita no modo de operar das práticas sociais, sejam quais forem os desvios, as identidades normativas são pura relação do grupo consigo próprio. A produção da diferença como desvio e efeito de uma técnica disciplinar, ou seja, produto do trabalho normativo, expressa a complexidade em que o homem contemporâneo está imerso: vivendo em uma sociedade normativa que evidencia a diferença pela comparação, ela aponta para uma ordem estável, previsível, portanto, igual a si mesma e, ao mesmo tempo, apresenta uma variação da norma.

É de responsabilidade dos homens a possibilidade de imprimir outras direções na produção de realidades visíveis em uma sociedade que transformou todas as coisas do mundo em mercadorias, objetos de consumo imediato. Fazer algo que permaneça requer um trabalho de discernimento, de julgamento das coisas que o mundo dispõe para além da função utilitária, portanto efêmera, requerida pelo processo vital.

A educação, principalmente na figura do professor, tem o papel de discutir proteger e cuidar de tudo que se refere à vida do homem, e imprimir outras direções na produção de novas realidades, a diversidade cultural. A esse respeito FRANÇA sugere que:

> Se a diferença diz respeito às relações políticas entre os homens, é a educação que irá introduzir cada ser humano na diversidade da cultural. A educação é a primeira instituição, para além do mundo privado da família, que o mundo oferta aos homens. Portanto, o contato com o trabalho normativo, fora do mundo peculiar da família, realiza-se na escola e será tarefa sua interpor ao espaço privado das necessidades e paixões individuais o mundo público e as heterogeneidades que permite (FRANÇA, 1998, p. 231).

Entre esta diversidade cultural se encontram as percepções, os preconceitos sobre o corpo e sobre a educação física que precisam ser discutidos pela educação e ser introduzidos e induzidos em outras direções e novas realidades, como a do cuidado e a proteção para melhorar a vida dos seres humanos.

1.6.1 SINTOMAS DA CRISE CIVILIZACIONAL

A tendência da nova ordem na modernidade de normalizar, de estabelecer novos estatutos de verdade, de novas realidades reflete a crise civilizacional, o fenômeno do descuido a que BOFF se refere como sendo o sintoma mais doloroso, já constatado há décadas por sérios analistas e pensadores contemporâneos. É um difuso mal-estar na civilização, que aparece sob o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, da falta de cuidado.

Há um descuido e um abandono crescente da sociabilidade nas cidades. A maioria dos habitantes sente-se desenraizada culturalmente e alienada socialmente. “Predomina a sociedade do espetáculo, do simulacro e do entretenimento”.

Para BOFF,

> Há descuido e descaso pela dimensão espiritual do ser humano, pelo *esprit de finesse* (espírito de gentileza) que cultiva a lógica do coração e do enternecimento por tudo que existe e vive. Não há cuidado pela inteligência emocional, pelo imaginário e pelos anjos e demônios que o habitam. Todo tipo de violência e de excesso é mostrado pelos meios de comunicação com ausência de qualquer pudor ou escrúpulo. (...) Há um abandono da reverência, indispensável para cuidar da vida e de sua fragilidade (BOFF, 1999, p.19).

Segundo BOFF, o drama da civilização moderna e a atual confusão de episódios racionalistas e técnicos nos fez perder de vista e nos despreocupar do ser humano; precisamos agora voltar humildemente ao simples cuidado (BOFF, 1999, p. 101).

O processo civilizatório que levou a humanidade a um privilegiamento da capacidade racional técnico-interventora reprimiu e reprime uma subjetividade que privilegie a sensibilidade ou a comunicação e a ação livre de coerção. Tudo deve, de certa forma, ser controlado nas pessoas, em especial, aquilo que toca os sentidos, que desperta a sensibilidade, o que fascina, ou o que repulsa, o que assusta, ou o que causa arrepios etc. Tudo isso, é totalmente desconsiderado e praticamente impede a formação de subjetividades, através da educação escolar.

O controle das ações do ser humano imposto pela normatização afeta a percepção que ele tem de si mesmo, do mundo e a forma como se relaciona com eles. Reflete também a falta de cuidado referido anteriormente.

Uma objetividade – percepção pelos sentidos e inteligências de um objeto - não é um instrumento ou simples veículo, mas sua maneira de se apresentar aos outros, sua existência, logo, sua subjetividade. Nossa subjetividade – o que exprime as idéias ou preferências da própria pessoa - é assim objetivada na nossa maneira de “habitar” o mundo, de tratá-lo, de interpretá-lo, e isto se manifesta em diferentes estilos, diferentes modos de agir e sentir: no caminhar, no olhar, no vestir, no falar e em outros gestos e posturas. Assim, o mundo não é um “mundo em si”, mas é o mundo de todas as possibilidades do agir e perceber ou sentir. Subjetividade vai constituir-se assim, na “nossa” forma de conhecer o mundo, onde se incluem os objetos, a natureza, o outro e nós mesmos.

Neste sentido KUNZ diz que,

> O problema para a formação da subjetividade está quando nossas possibilidades de conhecer o mundo se restringem a um mundo já totalmente “colonizado” pelas objetivações culturais da assim chamada evolução científico-tecnológica do mundo moderno. A subjetividade passa a ser moldada, fabricada por esse contexto social onde especialistas na produção de conhecimentos produzem, também, desejos e interesses para a maioria, de acordo com os interesses de uma sociedade de consumo, ou de uma classe dominante (KUNZ, 2000, p. 111).

Durante o processo educacional deve ser privilegiada a formação das subjetividades, através da problematização e discussão crítico-reflexiva constante dos padrões e preconceitos que se referem ao corpo e a educação física, moldados pela sociedade.

1.6.2 A NOVA ORDEM DA MODERNIDADE O SURGIMENTO DOS PADRÕES DE BELEZA E FEALDADE E A FUNÇÃO ESTÉTICA DA FORMA

Na contemporaneidade a política de verdade estabelece as normas de comportamento, ou seja, é aceito como verdade o que estiver dentro das normas estabelecidas social e culturalmente. Da mesma forma, e dentro deste contexto, são objetivados os conceitos ou preconceitos de beleza corporal. Os padrões estéticos de beleza e fealdade obedecem esta ordem, trata-se de preconceitos de beleza e fealdade, pois são opiniões formadas sem reflexão, e possuem um poder de repetição e de resistir à distinção/diferença. A beleza corporal é definida como o corpo que serve de modelo para feitura/construçao de outro, ou seja, o padrão que se enquadra na norma de corpo a ser seguida, se refere ao que é aceito. Fealdade corporal é definida como a oposição ao padrão de beleza, ou seja, o corpo que não serve de modelo para a feitura/construção de outro, se refere ao que é rejeitado.

Podemos caracterizar as dimensões estéticas em duas fases. A fase do objetivismo estético com Policleto e os Pitagóricos, onde o empenho era estudar matematicamente as relações harmônicas em que se baseava a beleza do cosmo, fazia a beleza do corpo humano consistir em certa relação matemática ou na simetria das partes. Alberti, Leonardo e Durero, no Renascimento, prosseguem o estudo das medidas das proporções do corpo em sua busca da fonte de sua beleza (VÁZQUEZ, 1999, p.169).

Transposta a fase do objetivismo estético, isto é, liberto dos ingredientes matemáticos, a esteticidade adota uma matriz especial quando a atenção é colocada na dimensão subjetiva. Neste sentido VAZQUEZ diz

> que depois de vinte séculos a atenção é colocada na dimensão subjetiva do estético. O sentimento que faz sentir as coisas como belas, atendendo a faculdade humana, transpondo assim a fonte do estético do objeto para o sujeito. Hutcheson Hume representam essa reviravolta em relação ao objetivismo (1999, p.172).

Em outras palavras o olhar é que se modifica. Olhar para BOSI significa dirigir a mente para um ato de significação. Olhar é o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações. BOSI caracteriza o olhar como expressão, que reconhece forças e estados internos, tanto do próprio sujeito, que deste modo se revela, quanto no outro, com o qual o sujeito entretém uma relação compreensiva. A percepção do outro depende da leitura dos fenômenos expressivos dos quais o olhar é o mais prenhe de significações. O olhar conhece sentindo e sente conhecendo;

E no olhar fenomenológico, que não é uma percepção isenta, as várias imagens dos modos-de-ser variam mediante os modos-de-olhar. O fenômeno do olhar não pode ser conservado, ele se move e se forma entre relações subjetivas dos pontos de vista. Ele precisa ser sempre visto de novo porque está situado no interior de uma existência finita e vulnerável, mas sempre inquieta e interrogante.

Nesta perspectiva, Hume entende que a beleza não é nenhuma qualidade das coisas em si mesmas. Existe na mente que as contempla, e cada mente percebe uma beleza diferente (VÁZQUEZ, 1999, p. 172).

A chave do valor estético está no interesse do sujeito e não nas qualidades do objeto, ou nas palavras de VAZQUEZ, “O estético como valor não é uma propriedade que pertença ao objeto, mas sim a propriedade que este adquire quando desperta um interesse. Portanto não há objeto estético se o sujeito não o converte em tal ao interessar-se por ele” (1999, p. 173).

Os padrões de beleza e fealdade corporal, valores/objeto estético, não podem ser separados das condições sociais em que tais padrões se produzem, distribuem, consomem e, tampouco das condições culturais e ideológicas sem as quais não poderiam ocorrer como objetos estéticos. A existência de determinada superestrutura ideológica da sociedade, quer dizer, de um conjunto de idéias, crenças, normas ou valores (ou ideologia estética), justificam e guiam o comportamento estético dos homens, assim como das instituições, escolas, academias e correspondentes.

Segundo VÁZQUEZ, na Antigüidade grega “. . . um homem é feio não apenas fisicamente, porque aparece com determinadas qualidades corpóreas, sensíveis, mas também por certos aspectos espirituais: covardia, cobiça, hipocrisia, etc. ou seja, é feio física e moralmente” (1999, p.217).

O que chamamos de estética é relação sujeito-objeto, a estética do corpo, portanto é a relação que o ser humano tem com o corpo, neste sentido o corpo pode ser considerado apenas o objeto, ou o próprio sujeito, dependendo do conceito ou preconceito que o homem tem do corpo. Com o objetivo de conhecer as relações que os indivíduos estabelecem com seu corpo e com o corpo do outro. Para este trabalho foram eleitas duas categorias estéticas: o belo e o feio, ou a beleza e a fealdade.

Segundo VAZQUEZ, Hume define a beleza como “poder especial de produzir prazer” e põe em relação direta prazer e beleza. Para Kant o objeto por sua *forma* e possuir uma configuração adequada, suscita prazer ao ser percebido (1999, p. 189).

A teoria geral do belo tem seus pilares estruturados nos elementos e traços de beleza a seguir destacados: a ordem, a simetria ou proporção extrínseca do conjunto e o tamanho ou magnitude.

A beleza é uma espécie de harmonia e de acordo entre todas as partes, que constituem um todo, é certa relação, certa ordem, tal como o exige o princípio de simetria que é a lei mais elevada e mais perfeita da natureza. Tudo que nos agrada tem seu fundamento na ordem das proporções que consiste na medida das partes. O belo apresenta, pois, vinculado a certa ordenação ou proporção das partes do conjunto. Em conseqüência, se inclui à proporcionalidade, a harmonia, a simetria, a unidade, a variedade. É com esse cânone ideal que se pode ver o corpo humano (VÁZQUEZ, 1999, p. 197).

O belo será concebido, ou suposto, em sua dupla vertente objetiva ou subjetiva, como um objeto, que por sua forma, ou seja, como objeto harmônico, proporcionado ou equilibrado, produz prazer ao ser percebido.

Integrar forma e significado no sensível são as razões que explicam o ideal de beleza, ou seja, a necessidade de adequar certa estrutura formal e determinada visão do homem. Explicam também a diversidade e a variabilidade do belo em um mundo humano, histórico e mutante por natureza. “ Se existe uma visão da realidade na qual se mostra claramente essa diversidade e variabilidade, é a do corpo humano como objeto estético” (VÁZQUEZ, 1999, p. 202).

A presença do feio, assim como a do belo, não pode ser dissociada da realidade social em que é gerada.

O corpo humano, tanto em seu conjunto quanto em suas partes, pode ser caracterizado como feio, pois pode suscitar em nós a experiência do feio, ao ser percebido. O feio deve ser tratado com os princípios do belo (harmonia, simetria, proporção). Fealdade seria a negação positiva da beleza.

Ao viver a experiência estética do feio o sujeito, à contemplação do objeto, longe de atrair e deleitar, suscita repulsa ou insatisfação. “O objeto contemplado desagrada, repugna ou ofende; justamente o oposto ao efeito prazeroso que o sujeito vive em outras experiências estéticas na vida real, como as do belo. . . “ (VÁZQUEZ, 1999, p.226).

O desagrado, a repugnância ou o asco são produções que acontecem quando o sujeito se situa esteticamente ante o objeto real que considera feio.

1.6.3 O PROCESSO DE NORMALIZAÇÃO DAS IMAGENS DO CORPO, O SURGIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O CORPO

As representações sociais, os preconceitos sobre o corpo se formam e adquirem sentido no interior do processo de equiparação, onde um indivíduo se compara com o outro, em suas formas corporais, e a identidade ou essência identitária das formas corporais dos indivíduos ocorre de acordo com a norma estabelecida no espaço social. O poder na modernidade cria, estabelece, impõe as normas, os modelos do que deve ser aceito ou rejeitado. Isto também acontece com as normas e os modelos de corpo a serem reproduzidos, eles são praticamente impostos e um elemento que contribui nesta cobrança e disseminação é a mídia em todas as suas versões.

O ser humano consegue perceber o mundo, recortá-lo segundo um modelo, absorvê-lo e transformá-lo em cultura através do seu próprio corpo e dos meios de que este dispõe para efetuar tal função. Ele o faz através dos instrumentos privilegiados que são os cinco sentidos: a visão, a audição, o tato, o paladar, o olfato, aliados às duas dimensões, espaço e tempo, permitem ao homem a apreensão, compreensão e desvelamento intelectual do universo no qual está inserido. Segundo RECTOR, “é pelo corpo que, de múltiplas maneiras, o homem participa do mundo e, do mesmo modo, constitui ele próprio um mundo” (1993, p. 35).

O processo de normalização ou estabelecimento de normas corporais a serem seguidas socialmente é influenciado pelas diversas formas de comunicação. O próprio corpo humano pode servir à comunicação interindividual. Quando isto ocorre, somos o emissor que transmite para o outro (o receptor) uma mensagem, consciente ou inconscientemente, controladamente ou não. Para RECTOR, a própria forma, a postura do corpo servem a um meio imediato de comunicação, ou seja,

> o gordinho e simpático é alegre; o magricela é desajeitado. Padrões de estética variam de uma época para outra, valorizando ou desvalorizando as formas do corpo. A mulher rechonchuda já foi considerada “bela e sensual”. Hoje em plena era do “culto ao corpo”, a mulher vai a academia de ginástica para “malhar”. É a beleza do nosso tempo (RECTOR, 1993. p. 5).

A nossa aparência física é culturalmente programada. A aparência que temos é apreendida, pois não nascemos com ela. Conformamos e adaptamos o corpo segundo padrões sociais estabelecidos e adotados por convenção. Aprendemos a nos movimentar, a nos posicionar, formal e informalmente, de acordo com circunstâncias socialmente determinadas.

Em um processo de identificação, os seres humanos são afeitos a certo mimetismo e a sensibilidade a sinais corporais. Assim, aquilo que agrada, como beleza ou aparência física, é imitado. Portanto, mesmo sem intenção deliberada de comunicar, nosso corpo é uma mensagem, que anuncia ou denuncia o que somos e pensamos. Neste sentido RECTOR diz que,

> O corpo comunica, e esta comunicação confunde-se com a própria vida. Ela é uma necessidade da pessoa humana, do homem social. A comunicação supõe a alteridade, senão a pluralidade. Comunicar é atuar sobre a sensibilidade de alguém, buscando mobilizá-lo, convencê-lo ou persuadi-lo. Nosso corpo é um instrumento de causa eficiente sempre que, em presença de alguém, tencionamos compartir emoções, transmitir ordens, partilhar idéias etc. É esta comunicação do corpo (RECTOR, 1993. p. 7).

Não raro, esferas de nossa vida emocional, que não obtém acesso à expressão verbal, continuam a manifestar-se sob aquela forma originária, agindo assim através do corpo em vez de representar, convencionalmente, por meio da palavra.

KELEMAN aprofunda estas acepções, pois considera que o nosso corpo não apenas expressa emoções, mas, é construído, formado segundo afetos. O corpo é uma arquitetura tissular, em permanente construção e desconstrução, enfim, uma anatomia emocional. Destas construções e desconstruções permanentes surgem padrões corporais básicos, que são em número de quatro e ele os denomina de rígido, denso ou compactado, inchado e em colapso. Estes padrões são construídos e as emoções que interferiram em sua construção são percebidos pela nossa competência de compreender as mensagens implícitas nas formas e padrões corporais. O corpo fala, provoca, evoca

mensagens, somos capazes de perceber, portanto, as mensagens emitidas, pelo signo-corpo, pelas suas emoções evocadas.

O comportamento expressivo do ser humano é limitado por outros aspectos além dos gestos, da postura, dos movimentos do corpo ou das respostas que o corpo humano ofereça. A cultura é um importante fator que desempenha papel de relevo em avaliar atitudes significativas no plano social, assim, o comportamento humano expressivo é destituído de significado fora de um dado contexto cultural.

O corpo sendo signo, mensagem, linguagem e expressão, precisa de espaço na escola. A organização das atividades na escola, principalmente na disciplina de educação física deve contemplar a aprendizagem técnica, crítica, reflexiva do corpo, ultrapassando os limites da aprendizagem informal do corpo, que quando ocorre é de forma irrefletida. Oportunizar o aprendizado da comunicação do corpo é uma maneira significativa de diversificar as atividades educativas na escola, que geralmente se restringem ao aprendizado da comunicação ou linguagem escrita, ou algumas vezes, à comunicação oral. O comportamento não verbal permite e favorece a expressão de intenções e de estados afetivos. Incide ainda sobre todas as formas de relação interpessoal, regulando a interação e propiciando o contraste de atitudes e personalidades individuais.

RECTOR considera que na comunicação do corpo existem dois tipos de aprendizagem:

a) A aprendizagem informal - se dá através da imitação, sendo particularmente marcada por influências culturais. Trata-se de padrões de comportamento que precisamos adotar se quisermos ser aceitos por aqueles com quem nos relacionamos;

b) A aprendizagem técnica - é ensinada no âmbito de instituições como a escola. Esta aprendizagem requer disciplina, aptidão e inteligência, cujo propósito é obter e relacionar informações acerca da aprendizagem informal para através de apresentação lógica e estruturada, utilizá-la tecnicamente e assim, alcançar um maior rendimento em situações de comunicação (RECTOR, 1993. p.12).

Assim como as regras culturais têm a ver com o próprio “eu” individual, isto é, a transformação do “eu” numa máscara socialmente planejada. A realidade da escola deve

transformar, de maneira reflexiva, a forma como percebemos a nós mesmos e ao mundo que nos cerca, o que escolhemos, o que queremos perceber. A verdadeira valorização do corpo ocorre quando ele se constitui na razão de viver. Não pode ser reduzido a simples instrumento ou ferramenta.

Há atualmente uma cultura do corpo e um consumismo a ela associada, que pode levar o usuário a freqüentar obsessivamente academias de ginástica e *spas*; nessa tendência a beleza física é exaltada, independentemente dos valores morais. É relevante a discussão dos padrões culturais de beleza masculina e feminina, e de como esses atributos são manipulados por quem detém o poder de simbolização na sociedade brasileira.

O variado repertório de imagens na comunicação não-verbal do corpo corresponde, ou pode ser associado, a diversas emoções comuns aos seres humanos.

1.7 O CORPO, SUAS SIGNIFICAÇÕES E EXPECTATIVAS NA MODERNIDADE, FENÔMENO CULTURAL

É importante conhecer e compreender o significado que tem o corpo para o ser humano, pois deste significado dependem as relações que ele estabelece com ele mesmo, com a sociedade, com o mundo, ou seja, quem não souber viver sua realidade corporal, seu organismo vivo, dificilmente conseguirá usufruir um alto nível de qualidade de vida.

A significação do corpo na existência humana para os povos primitivos não tinha idéia claramente definida. O corpo humano se confundia com os corpos de todos seres da natureza. Já, o homem, chamado de civilizado, passou a criar uma imagem de si mesmo, o que fez emergir, como conseqüência, uma representação de corpo. Neste sentido SANTIN diz que,

> As nossas duas vertentes antropológicas principais, a grega e a bíblica, encarregaram-se de transmitir, particularmente aos povos ocidentais, uma idéia denegrida do corpo. O que importava no homem era sua vida mental, espiritual, ou psíquica. As manifestações de origem corporal eram interpretadas como sendo atitudes animalescas (SANTIN, 1999, p. 32).

Na Idade Média, o corpo devia anular-se diante da perfeição espiritual da alma, e na modernidade, foi estabelecido que as forças corporais deviam estar a serviço do bom desempenho intelectual.

> O homem moderno abandonou o hábito de neutralizar o corpo e adotou procedimentos disciplinares para torná-lo mais útil e produtivo. O corpo foi transformado numa peça fundamental para as atividades de produção, segundo às rígidas normas da razão instrumental (SANTIN, 1999, p. 35).

O que mais está mudando, neste final de século e de milênio, é a relação que as pessoas estabelecem com seu corpo; um dos temas mais característicos da chamada pós-modernidade é o do corpo ou da corporeidade humana. Nestes últimos anos,

instalou-se, um certo culto ao corpo, aparentemente apresentado como gesto de exaltação que teria, como objetivo primeiro, desencadear um processo de liberação do corpo.

Na era pós-moderna ou pós-industrial, temos a impressão de que o corpo foi totalmente liberado de tabus religiosos, de preconceitos culturais, de conceitos filosóficos ou de preceitos éticos obsoletos. É proclamado um corpo completamente liberado dos vestuários que o encobriam e de qualquer norma inibidora de suas naturais manifestações.

A mudança ocorrida não é substancial, ou seja, uma mudança em que o corpo assume um lugar privilegiado na existência humana, trata-se apenas de uma acomodação das tradicionais relações mente-corpo, ou seja, o corpo exaltado e cultuado parece continuar em sua posição de inferioridade frente a valores que lhe seriam superiores, como as atividades intelectuais, por exemplo, para as quais o corpo é considerado um obstáculo. O corpo também é compreendido como fonte de forças perversas e de manifestações pecaminosas, o que estabelece e submete o corpo a severas normas de controle, de disciplina e de castigos.

O corpo que vemos, na modernidade, desnudo, em sua nudez supostamente liberalizante, precisa obedecer a certos requisitos impostos por critérios de valor estético. Assim, o corpo para expor-se nu precisa estar bronzeado, submeter-se a padrões de beleza, a medidas de altura e de peso. Se o corpo, por um lado, não precisa mais submeter-se às virtudes da alma ou os ditames da razão, por outro, não consegue livrar-se dos rigores dos modelos estéticos culturais. Antes, sacrificado por penitências, jejuns ou submetido a disciplinas; agora, entregue a dietas alimentares exercícios físicos que lhe conferem uma forma substitutiva do velho vestuário. As formas estéticas, a cor bronzeada, o combate à gordura, o recurso aos antídotos contra os abusos do comer e do beber, as cirurgias plásticas, a manutenção das formas corporais juvenis, a preservação ou restauração da performance sexual são os novos tiranos que atormentam o corpo. A silhueta corporal transformou-se, metaforicamente, no último modelo a ser vestido.

Esse corpo desnudo, plena e parcialmente, encontra nos meios de comunicação televisiva e da mídia em geral, um reforço para a reprodução dos valores nele implícitos, através da supremacia da imagem. Assumindo uma representação visual, o corpo inteiro

ou suas partes se transformam em mensagem para os olhos de milhões de telespectadores e consumidores que são praticamente impelidos a consumir os modelos estéticos que ficam incubados/inculcados no seu imaginário e que todos ficam sonhando em adquirir, mas que pouquíssimos conseguem atingir, como as formas atléticas, o corpo escultural, ou o sonho de ser modelo, por exemplo. O que se percebe é que milhares de pessoas acorrem desesperadamente às academias de ginásticas, horas de malhação, dietas de emagrecimento, cirurgias plásticas de implante de silicone ou de lipoaspiração, para estar de acordo com as normas corporais da pós-modernidade. São atitudes que podem significar o excesso de cuidado, ou seja, a obsessão.

O homem moderno, menos submisso às normas da moral religiosa e mais propenso a aceitar as condições da vida corporal orgânica, parecia ter superado essa mentalidade de desprezo e de inferioridade do corpo em sua existência. Percebe-se, entretanto, que ainda não foi possível adquirir uma compreensão do corpo como algo específico do ser humano. O corpo continua sendo esse desconhecido no interior da existência humana. Conhecer o corpo em sua integralidade e suas significações é importante para os seres humanos e possibilitar a alteração de forma critica e reflexiva destas significações é papel que deve ser assumido formalmente, pela educação e pela educação física, integrante deste processo.

1.7.1 AS PRÁTICAS CORPORAIS E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA

O corpo, como vimos anteriormente, passou por mudanças de representações, porém ainda não foram substanciais para reconhecê-lo e tratá-lo como sendo o ser humano, as significações adquiridas pelo corpo são processadas socialmente e culturalmente, ou seja, o corpo é apropriado e adestrado pela cultura, concebido socialmente, alterado segundo crenças e ideais coletivamente estabelecidos. O corpo é, a um só tempo, fonte e expressão de símbolos.

Nessa arte de utilizar o corpo humano, os comportamentos operatórios e as atividades corporais, predominam o adestramento, as adaptações do corpo a técnicas, o que nos leva a concluir que o uso que deles fazemos nas mais diversas atividades não configura um desempenho simplesmente natural, espontâneo ou aleatório, mas, em grande parte, um uso propriamente cultural.

Os comportamentos operatórios humanos, as atividades corporais, segundo QUEIROZ, são classificados em três grupos:

a) O primeiro grupo, corresponderia ao plano inconsciente, reunindo os comportamentos automáticos, diretamente ligados à nossa natureza biológica. Constituiria-se no pano de fundo no qual a educação imprime os dados da tradição;

b) O segundo grupo, pertinente ao domínio subconsciente, agregaria ao comportamento "*maquinal*", os dados relativos às cadeias operatórias adquiridas por meio da experiência da educação;

c) E um terceiro, o do comportamento lúcido, vinculado ao nível consciente, no qual a linguagem atua de maneira preponderante, seja reparando uma ruptura acidental do desenvolvimento das operações, seja para conduzir à criação de novas cadeias operatórias (QUEIROZ, 2000, p. 37).

Nas formações sociais complexas da modernidade, contexto em que a desigualdade e a normatização fundamentam as relações sociais, o corpo torna-se objeto de um “adestramento” para que, a um só tempo adquira e expresse as características nele impressas por grupos hegemônicos e seus interesses de dominação. A esse respeito, FOUCAULT fala do poder disciplinar ou das “disciplinas”, métodos que, automatizando movimentos, posturas, gestos e outras atividades humanas, permitem o minucioso controle das operações do corpo, não apenas para incrementar o seu rendimento, controlar a sujeição constante de suas forças, impondo-lhe uma relação de utilidade/docilidade, mas, sobretudo, para submetê-lo politicamente.

1.7.2 AS INTERFERÊNCIAS DA CONDIÇÃO BIOLÓGICA DO CORPO NA SAÚDE FUNCIONALE NA BELEZA OU FEALDADE CORPORAL

O corpo humano constitui uma entidade biológica. Nesta medida, encontra-se submetido a certas imposições elementares da natureza, próprio de sua estrutura física. A estrutura corporal óssea, a distribuição de massa muscular, a distribuição da gordura corporal, são características biológicas comuns ao corpo do ser humano, o que coloca a todos os seres humanos em uma mesma e única condição. Por outro lado, o corpo é objeto de domesticação exercida pela cultura, sendo por ela apropriado e modelado, impondo muitas vezes mudanças, modelações impróprias ou impossíveis de serem atingidas, como por exemplo, a estrutura óssea, característica biológica que se constitui em fator limitante e confere ao corpo uma determinada forma.

O homem moderno se encontra submisso aos rigores dos modelos e normas estéticas culturais, aos padrões de beleza, que freqüentemente se referem aos aspectos físicos ou a aparência física do ser humano, ou seja, a sua condição biológica mais especificamente sua dimensão morfológica. A dimensão morfológica reúne aqueles componentes que se identificam com a composição corporal e a distribuição da gordura corporal.

A composição corporal é definida como o fracionamento do peso corporal, distingue-se em quatro principais componentes: gordura, ossos, músculos e resíduos (GUEDES, 1995, p.21). O componente que interessa mais diretamente aos aspectos da morfologia corporal e da saúde funcional, refere-se as informações relacionadas a quantidade de gordura. A distribuição de gordura corporal em seus diversos índices de concentração em diversas partes do corpo, também tem uma forte relação com o desenho dos padrões corporais.

A distribuição da gordura corporal é um dos componentes que apresenta relação com o melhor estado de saúde, neste sentido GUEDES diz que, “O excesso de peso

assume importante papel na variação das funções metabólicas, constituíndo-se, portanto, num dos fatores de risco mais significativos associando ao aparecimento das doenças crônico-degenerativas” (1995, p.21). Para o mesmo autor,

> Uma das aplicações dos efeitos deletérios do excesso de peso corporal na manutenção do melhor estado de saúde é a sua associação com uma quantidade também mais elevada de gordura. Maior conteúdo de gordura corporal, independentemente do peso corporal, contribui de forma decisiva quanto ao aparecimento da hipertensão, da hiperlipidemia e do diabetes, provocando as complicações cardiovasculares (GUEDES, 1995, p.21).

Tão importante quanto excesso de peso corporal à custa de maior acúmulo de gordura é o seu déficit. Alguns jovens, durante a adolescência, muitas vezes por razões estéticas, ao provocarem propositadamente redução excessiva do peso corporal mediante dietas hipocalóricas extremamente rigorosas, podem induzir o surgimento da anorexia nervosa e da bulimia, comprometendo, irreversivelmente, seu processo de crescimento, de desenvolvimento e de maturação dos principais tecidos orgânicos.

A quantidade total de gordura corporal é tão importante quanto a distribuição regional da gordura corporal na determinação da predisposição dos indivíduos às complicações metabólicas e cardiovasculares. Segundo GUEDES,

> A distribuição regional da gordura corporal é determinada mediante a relação entre as circunferências do abdômen e do quadril, combinando com as medidas de espessura das dobras cutâneas localizadas na região supra-ilíaca e subescapular (GUEDES, 1995, p. 24).

QUEIROZ define que o padrão de distribuição de gordura corporal,

> pode ser determinado calculando-se a razão entre a medida da circunferência da cintura e da circunferência do quadril (RCQ). A faixa de variação típica da RCQ é de 0,67 a 0,80, para mulheres, e 0,80 a 0,95, para homens (2000, p. 43)

Na idade adulta, a distribuição de gordura corporal varia conforme o sexo. A distribuição de gordura corporal é mais semelhante entre os sexos durante a infância e a velhice. A partir da puberdade, por influência de estrogênio, as mulheres acumulam gordura preferencialmente na região das nádegas e das coxas. Os homens, por influência da testosterona, acumulam gordura na região superior do tronco, nos ombros e na nuca.

Com o aumento da idade a produção de testosterona diminui, causando acúmulo de gordura abdominal, especialmente naqueles de hábitos sedentários. Na menopausa, a distribuição de gordura corporal da mulher se aproxima do padrão masculino.

Os padrões morfológicos do corpo humano e o padrão de distribuição de gordura corporal regional apresentam implicações bastante interessantes para a saúde funcional do ser humano. Segundo GUEDES, uma proporção mais elevada de gordura localizada na região do tronco está mais estreitamente relacionada a acidentes cardiovasculares do que a gordura situada nas demais regiões do corpo (1995, p. 24).

Diversas evidências apontam para uma estreita relação entre a RCQ (razão entre a medida da circunferência da cintura e da circunferência do quadril) e a condição de saúde da pessoa. Uma RCQ alta em uma mulher pode estar associada à irregularidade da menstruação, triglicérides elevados, diabetes, hipertensão, câncer do endométrio, ovários ou seios. Mulheres não obesas que têm ovário policístico possuem um alto nível de testosterona e RCQ elevada. Em casos de obesidade feminina, foi constatado que RCQ é uma boa preditora de várias doenças e sintomas. Homens que sofrem de hipogonadismo, síndrome de *Klinefelter* ou cirrose em estado avançado - condições associadas à redução da produção de testosterona e ao aumento de estrogênio - tem RCQ situada na faixa típica das mulheres. O mesmo ocorre com homens que sofrem de câncer de próstata e que são tratados com estrogênio.

Dos dois tipos de obesidade caracterizados, na parte superior do tronco ou na parte inferior do tronco, a que se configura como maior fator de risco para doenças em mulheres é a obesidade do tipo andróide. A obesidade andróide (parte superior do tronco) RCQ>0,85, pode ser preditora de problemas de saúde em mulheres obesas como: elevado nível de triglicéride no plasma sanguíneo; moderada severidade da resistência à insulina; elevado risco de diabetes; elevado risco de problemas de vesícula; elevado risco de câncer (endométrio, ovário, seios); elevado risco de hipertensão, doença cardíaca, hemorragia cerebral.

A obesidade ginóide (parte inferior do corpo) RCQ<0,85 é preditora de problemas de saúde como: baixo a moderado risco de diabetes; baixo a moderado risco de problemas de vesícula; baixo a moderado risco de câncer (endométrio, ovário, seios);

baixo a moderado risco de hipertensão, doença cardíaca, hemorragia cerebral (QUEIROZ, 2000, p. 50).

Os padrões morfológicos do corpo humano, emergentes da composição corporal e da distribuição total ou regional da gordura corporal, além de suas implicações com a saúde funcional do ser humano, têm semelhança com as expectativas estéticas corporais de homens e mulheres. Os conceitos de beleza têm estreita relação com as formas corporais construídas anatomicamente, e a forma anatômica assumida também tem relação com a condição de saúde dos indivíduos.

Algumas mudanças nas expectativas/representaçoes, dos conceitos de beleza, das formas corporais têm sido apontadas. Entre elas, hoje seria valorizada a esbeltez, enquanto no passado as rechonchudas eram objeto de desejo. O formato ideal do corpo feminino estaria se tornando tubular, substituindo o formato violão.

QUEIROZ, referindo-se aos estudos realizados por Singh e Barber, discute algumas das referidas alterações nas expectativas. No estudo de Singh, nenhuma medida da cintura se aproximou da medida do quadril ou dos seios, como seria esperado, se o formato valorizado fosse o tubular. Barber analisando medidas de proporção da cintura e do busto de modelos da revista Vogue entre 1991 e 1993, identificou uma redução nas curvas dos corpos das modelos, associando tal mudança à elevação do nível de instrução e a maior participação da mulher na economia.

Barber (apud QUEIROZ) relaciona a composição corporal à preconceitos corporais e ao comportamento das pessoas. Para este autor, o armazenamento de gordura corporal é inversamente proporcional ao status econômico das mulheres. Quanto menor o poder econômico, maior a importância do casamento para elas, e o seu padrão físico se torna mais curvilíneo. Assim as mulheres economicamente mais independentes tendem a apresentar um corpo menos adiposo (2000, p. 44).

Em investigações que compararam avaliações do sexo feminino e masculino, foi constatado que o peso ideal feminino, aos olhos dos homens, é um pouco maior do que aos olhos das mulheres (QUEIROZ, 2000, p. 46).

Segundo os critérios femininos para beleza masculina, os homens de peso normal e com RCQ 0,90 são considerados especialmente atraentes e aparentando maior altura que aqueles com RCQ mais baixa. Os que exibem uma RCQ 0,70 são considerados os

menos atraentes, além de aparentarem mais peso do que os demais. A percepção da atratividade masculina é influenciada pelo peso. Mesmo tendo RCQ dentro da faixa típica masculina, indivíduos abaixo ou acima do peso não são vistos como atraentes nem saudáveis (QUEIROZ, 2000, p. 54).

Em busca do padrão ideal de beleza, principalmente as mulheres têm recorrido a estratégias bastante acentuadas pela mídia e pela moda, como a cirurgia plástica, implantes de silicone, lipoaspiração, dietas rígidas, uso de medicamentos inibidores de apetite etc. A cirurgia plástica permite alterações drásticas: recria a forma e a firmeza típicas dos seios e do corpo, aumenta algumas partes do corpo por meio de implantes de silicone ou reduz outras com a remoção do que parece ser excessivo. Consumindo estes produtos as mulheres e homens podem melhorar sua aparência e a auto-estima, mas também, correm o risco de escorregar sutilmente para a patologia, como a bulimia, anorexia e outras, característicos da obsessão.

Determinados critérios de escolha de parceiros repousam no universo inconsciente dos agentes, não obstante, a existência de regras sociais explicitas e representações que os sujeitos tem do seu próprio comportamento. Não se trata apenas de um sistema de significação cultural de natureza inconsciente, mas sim de um substrato ainda mais radical. Características indicadoras de boa saúde desempenham um papel crítico na seleção de parceiros. Faz sentido que os homens se sintam atraídos por características físicas femininas associadas à fertilidade, embora conscientemente possam querer dissociar sexo e reprodução (QUEIROZ, 2000, p.51).

1.7.3 OS PADRÕES ESTÉTICOS E AS EXPECTATIVAS DE BELEZA E FEALDADE

Refletindo sobre o momento atual, podemos perceber que a febre de culto ao corpo, muito mais direcionado à estética corporal, influencia o comportamento das pessoas que procuram academias de ginástica e institutos/clinicas estéticas, *spas*, na busca da aquisição do padrão ideal de beleza. Esta busca ansiosa, frustra, cria rejeições corporais nas pessoas que não se encaixam no estereótipo elaborado preconceituosamente pela cultura moderna. O homem contemporâneo valoriza apenas o aspecto externo do indivíduo, uma visão parcial do corpo em busca da forma física ideal, distanciando-se da visão de *corpo cuidado*: visão na qual o indivíduo transforma, recria os estereótipos corporais, através dos conhecimentos e autoconhecimentos de modo reflexivo, em ser humano presente de forma integral.

Processos culturais são, em grande parte, os responsáveis pela definição de padrões estéticos e da própria beleza corporal constituindo-se em intervenções da cultura sobre o corpo, por condicionarem a percepção que dele se tem. Esses padrões, bem como a concepção de beleza corporal, sofrem variações conforme os diferentes contextos culturais que se sucedem ou coexistem no tempo e no espaço.

A beleza assume importância para as mulheres, e a sua insatisfação neste domínio, pode ter impacto negativo sobre sua auto-estima. QUEIROZ diz que,

> Sendo o corpo fundamental para a atratividade feminina e como esta é o elemento essencial de sua auto-imagem, é possível prever que o peso e a satisfação com respeito a ele sejam determinantes para a satisfação integral da mulher. É comum que elas se vejam acima do peso, mesmo quando efetivamente tal percepção não corresponde à realidade. O número de mulheres que fazem regime para emagrecer é tão elevado que o padrão alimentar “normal” delas, em países ocidentais, poderia ser caracterizado como uma permanente dieta (2000, p. 57).

A auto-estima é o indicador mais amplamente aceito de saúde emocional e de bem estar, que, por isso, deve ser uma preocupação do professor de educação física. A auto-estima está associada com a felicidade pessoal, com a satisfação e a estabilidade mental. A pratica de atividade física regular pode auxiliar no tratamento, manutenção de baixos níveis de ansiedade e elevados de auto-estima. Segundo FOX,

> A atividade física pode ser um veículo para o desenvolvimento de aspectos da auto-estima como aceitação social e um sentido de controle comportamental. É importante que prestemos atenção às percepções das capacidades físicas como a aptidão física ou às habilidades esportivas, porque elas são preditoras da auto-estima geral e do envolvimento na atividade física (1988, p.66).

A educação física escolar pode atrair os jovens para praticar a atividade física durante a vida toda, através da educação reflexiva que recria, transforma os preconceitos em conceitos de beleza corporal que podem ser construídos mantendo elevados os níveis de auto-estima. O que se percebe, é que as crianças estão saindo da escola sentindo que as aulas de educação física e a atividade física não tem nada a oferecer, ou até é uma fonte potencial de ameaça à auto-estima.

Em estudo tendo como base anúncios da seção “classline” do jornal Folha de São Paulo, em 21 de março de 1999, para determinar a importância da beleza como critério de seleção de parceiros, verificou-se que os homens (45%) solicitaram o atributo, beleza em parceiras potenciais. As mulheres (18%) solicitaram esse atributo em parceiros potenciais (QUEIROZ, 2000, p. 55).

A percepção e as expectativas que uma pessoa tem de outra, sejam elas favoráveis ou desfavoráveis, condicionam o modo como os indivíduos se posicionam no processo interativo, sem que os envolvidos necessariamente se dêem conta disso. Neste caso, a aparência – traços fenotípicos, posturas, gestos, vestimentas etc. – desempenham um papel essencial. O corpo tem diferentes representações dependendo da classe social a que o individuo pertença. As subjetivações valorizadas são os padrões estéticos de beleza. Neste sentido, QUEIROZ diz que

> A valorização da “magreza” é mais intensa nas camadas superiores. Nos segmentos subalternos, para os quais a força muscular desponta como atributo de maior valor, os padrões estéticos tendem a corresponder a uma elevada intensidade da atividade física, enquanto os indivíduos das classes dominantes conferem maior importância às atividades intelectuais, alimentando um conjunto de representações estéticas correlatas (2000, p.59).

Nas sociedades ocidentais modernas, estabelece-se uma identidade entre beleza corporal, inteligência e poder aquisitivo elevado. Segundo este mesmo autor, a expectativa é que pessoas bonitas sejam capazes e bem-sucedidas. Também, o grau de tolerância em relação às transgressões quotidianas é geralmente maior quando os transgressores melhor correspondem ao ideal de beleza estabelecido. Até mesmo para os criminosos a atratividade física pode contribuir para atenuar a punição legal, garantido-lhes penas mais brandas (2000, p. 59).

A existência humana, em todos os seus aspectos, configura-se, pois, como manifestação de modos de agir, pensar e sentir concebidos no ventre fecundo da nossa condição naturalmente cultural. O corpo e os usos que dele fazemos, bem como as vestimentas, adornos, pinturas e ornamentos corporais, as práticas corporais, tudo isso constitui, nas mais diversas culturas, um universo no qual se inscrevem valores, significados e comportamentos, cuja compreensão e crítica reflexiva se fazem necessárias, principalmente no espaço educacional.

1.7.3.1 ALGUNS DOS PRECONCEITOS CORPORAIS

Existem diferenças nos sistemas de regras que regem as relações entre os indivíduos e seus corpos, de acordo com as camadas sociais a que pertencem. A relação do individuo com o próprio corpo parece ser menos consciente quanto mais intenso o seu uso, ou seja, quanto maior o esforço físico despendido, nas camadas inferiores da hierarquia social, o uso do corpo é bastante intenso, os indivíduos se utilizam do corpo como força de trabalho. Nas camadas superiores da hierarquia social, decresce o volume de trabalho manual em favor de atividades intelectuais, com o que os indivíduos alteram o sistema de regras que regem as relações com os seus corpos, tornando-se mais conscientes do seu uso e dedicando a ele, cuidados mais atentos e sofisticados. Para QUEIROZ,

> Uma maior preocupação com a manutenção da forma física e da valorização "da graça", maleabilidade e flexibilidade corporais são mais comuns e intensas nos segmentos abastados do que nas camadas subalternas. Duas pessoas de mesma corpulência física serão consideradas magras nas classes populares e gordas nas superiores, este exemplo mostra como a condição econômica e a estrutura de classes interferem e impõem regras ao corpo (2000, p. 37).

Um outro preconceito construído socialmente e culturalmente está relacionado com a verticalidade e horizontalidade do corpo do ser humano.

A verticalidade do corpo humano, derivada do bipedismo da espécie, permite atribuir significados a diferentes partes dessa linha somática longitudinal. O simbólico vai criando uma topografia com áreas côncavas e convexas, que separa o exterior – anatomia - do interior – fisiologia. O simbólico cria nessa e a partir dessa verticalidade uma verdadeira geografia ou espaço corporal segmentado em áreas proibidas e não-proibidas, louvadas e desqualificadas, superiores e inferiores, belas e feias, atraentes e repugnantes. Esses pormenores, plenos de significados, são a fonte geradora de sentimentos ligados ao pudor, à sexualidade, à beleza, ao nojo.

Segundo QUEIROZ, a horizontalidade é a negação do humano e da vida, é uma posição corporal inerte, ou está carregada de simbolismo ligado à morte, também é indicadora de uma horizontalidade do indivíduo no plano social, (2000, p. 71). Este sentido da horizontalidade também pode se referir a estatura ou altura que os corpos das pessoas atingem, ou seja, o indivíduo de estatura alta, logelíneo se encontra distante do plano horizontal, o que pode representar ser hierarquicamente e socialmente vitorioso, já o indivíduo de estatura baixa, brevilíneo se encontra mais próximo do plano horizontal, do chão, o que pode representar ser hierarquicamente e socialmente derrotado.

A representação verticalizada do corpo humano é o que permite dividi-lo, em uma escala de qualificação-desqualificação, em parte superior e parte inferior, e a luz de critérios simbólicos ou classificatórios, as diferentes partes do corpo dão margem a representações variadas. A porção superior, mais nobre é associada às funções mais relevantes. A sede da razão, do pensar e do fazer dos seres humanos, faculdade que mais os distinguiria dos animais. A porção inferior do corpo, que se inicia no abdômen e vai até os membros inferiores, onde se abrigam os órgãos sexuais, chamada de *baixo corporal*. É no baixo corporal que estão as áreas mais pudoradas do corpo humano na cultura ocidental. É uma espécie de área diabólica e divina, ao mesmo tempo, pois nela reside o ponto central do erótico, que é uma mistura entre sexualidade e a reprodução da vida. Reúne os órgãos considerados mais animalescos e “indignos”, em geral escondidos e dissimulados, assim como as funções que lhes correspondem, posto que nos aproximam ameaçadoramente da condição animal, da própria natureza.

1.8 ÉTICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA ÓTICA DO CUIDADO

Quando se fala em corpo, em beleza corporal, não podem ser dissociados os conceitos morais dos seus portadores. No curso da história os homens fizeram e continuam a fazer vários usos de seu corpo. Essa condição corporal e universal do homem, depende da capacidade que as culturas têm de educá-lo e adaptá-lo a empregos distintos, o corpo é passível de educação cultural e de aprendizagem social. A beleza corporal também implica em saúde e condutas sociais baseadas no cuidado.

Na perspectiva de valorizar o indivíduo em sua integralidade, educar os corpos ou os indivíduos no momento em que se percebe uma febre do culto ao corpo, que freqüentemente se referem a uma visão parcial e restrita aos aspectos externos do mesmo, requer uma ótica para que se elabore uma nova ética na educação física[13], onde cuidar representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. Cuidar subentende múltiplos atos como: preocupar-se com as pessoas e dar-lhes atenção, garantindo-lhes e interessando-se por seu bem estar. Cuidar é um modo-de-ser essencial, se não receber cuidado desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha perde sentido e morre. Desumaniza-se.

A necessidade do cuidado se encontra no fato de que o ser humano é essencialmente um ser de necessidades (um animal faminto) que devem ser satisfeitas e, por isso, um ser de consumo. Na educação, mais especificamente na educação física, o cuidado deve estar relacionado com a possibilidade de satisfazer as necessidades do ser humano através do conhecimento crítico e reflexivo, possibilitando ao educando o auto-cuidado, cujo próprio educando se preocupa, se responsabiliza e se envolve consigo garantido seu bem estar e a qualidade de vida, referenciado na ocupação preocupada e responsabilizada do professor/docente que permite através de sua ação pedagógica a

---

[13] Neste sentido para BOFF, em momentos críticos como os que vivemos (. . .) todos nos fazemos aprendizes aprendentes. Importa construir um novo *ethos*. Esse ethos (modelação humana) ganhará corpo em morais concretas (valores, atitudes e comportamentos práticos) consoante as várias tradições culturais e espirituais (1999, p. 27).

aquisição de conhecimentos para melhorar a qualidade de vida e o bem estar do educando/discente.

A resposta do trabalho do professor/docente é a imagem de ser humano por ele projetada. O professor projeta-se como profissional e como pessoa, e deve colocar cuidado em tudo o que projeta e faz, esta é a característica singular do ser humano. A ética está em colocar cuidado no projeto de si, assim como no projeto de ser humano que ele elabora para a vida de seus discentes/alunos e coloca em pratica através de sua ação pedagógica.

É preciso resgatar o cuidado e para BOFF,

> O resgate do cuidado não se faz às custas do trabalho e sim mediante uma forma diferente de entender e de realizar o trabalho. Para isso o ser humano precisa voltar-se sobre si mesmo e descobrir seu modo de ser cuidado. Assim uma nova ótica para a prática docente e de realizar a ação pedagógica com desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato, ou seja, com cuidado (1999, p. 99).

O mesmo autor sugere que para colocar cuidado em tudo,

> urge desenvolver a dimensão *anima*, que está em nós. Isso significa: conceder direito de cidadania à nossa capacidade de sentir o outro, de ter compaixão com todos os seres humanos e não humanos, de obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas (BOFF, 1999, p. 102).

O drama da civilização moderna nos faz perder de vista e nos desocupar do ser humano, induzindo ao uso utilitário do corpo e a negação do cuidado de si e do outro. Neste sentido, cabe ao ser humano desenvolver uma sensibilidade tal que lhe permita captar as tendências e regularidades do uso e do trato com o corpo e com sua própria vida e tomar suas decisões e devidas ações que permitam exercer a sua liberdade e o compromisso ético do cuidado. Só então ele se mostra um ser ético. Para BOFF a razão do desapego do ser humano está no modo de ser que imperou na modernidade

> que colocou num canto, sob muitas suspeitas, tudo o que tem a ver com o afeto, o enternecimento e o cuidado essencial (. . .) Pelo desapego, o ser humano se liberta da escravidão do desejo de posse de acumulação. Pelo cuidado, se re-liga ao mundo afetivamente, responsabilizando-se por ele (1999, p. 126).

A ética para a educação física está referenciada em colocar cuidado, responsabilizando-se pela corporeidade, através de seus projetos e ações pedagógicas combatendo o desapego demonstrado em práticas pedagógicas fragmentadas e utilitárias, que se concretizam, na maioria das vezes, em aulas sem uma intencionalidade pedagógica definida e expressa.

1.8.1 O CUIDADO COM A CORPOREIDADE

Cuidar da corporeidade é se responsabilizar, não somente com uma parte do ser humano, mas de zelar e se responsabilizar por todas as suas capacidades, pela própria integralidade e a integralidade do outro. Nas ciências humanas a corporeidade inaugura uma visão mais globalizante entre matéria e espírito, a interação da matéria que se complexifica na vida, se interioriza e se auto-organiza. Cuidar do corpo de alguém é prestar atenção ao sopro que o anima.

O outro, seu corpo possuem uma irradiação que fala, pro-voca, e-voca e com-voca, da qual ninguém pode subtrair-se. Da obrigatoriedade e responsabilidade de dar respostas às falas, evocações, convocações do outro e de seu corpo nasce a ética, que reside nesta relação de responsabilidade diante do outro e de seu corpo.

Podemos dizer que o corpo é aquela porção de universo que nós animamos, informamos, conscientizamos e personalizamos. O corpo vivo é subjetividade. O corpo é nossa memória mais arcaica, pois em seu todo e em cada uma de suas partes guarda informações do longo processo evolutivo. Através do corpo se mostra a fragilidade humana.

A qualidade de vida, o bem estar do ser humano dependem de sua saúde que não é um estado, mas um processo permanente de busca de equilíbrio dinâmico de todos os fatores que compõem a vida humana. Fatores estes que estão a serviço da pessoa para que tenha força de ser pessoa, autônoma, livre, aberta e criativa face às várias injunções que vier a enfrentar.

Cuidar do corpo significa cuidar da vida que o anima, cuidar do conjunto das relações com a realidade circundante, relações essas que passam pela higiene, pela alimentação, pela qualidade das atividades que realizamos, pelo ar que respiramos, pela forma como nos vestimos, pela maneira como organizamos nossa vida e nos situamos dentro de um determinado espaço ecológico. Para BOFF esse cuidado,

> reforça nossa identidade como seres nós-de-relações para todos os lados. Cuidar do corpo significa a busca da assimilação criativa de tudo que nos possa ocorrer na vida, compromissos e trabalhos, encontros significativos e crises existenciais, sucessos e fracassos, saúde e sofrimento. Somente assim nos transformamos mais e mais em pessoas amadurecidas, autônomas, sábias e plenamente livres (BOFF, 1999, p. 145).

O cuidado também pode ser compreendido como terapia que implica em uma redefinição de atitudes e valores, pela qual as atitudes desarmônicas consigo mesmo, com os outros, com o cosmos e com a vida, que afetam o equilíbrio físico-psíquico-espiritual do ser humano, são harmonizadas novamente e se cria um novo equilíbrio humano.

O cuidado integral do ser humano refere-se à cura, à terapia e ao trabalho integral do ser humano, percepção que se fez presente nas grandes tradições terapêuticas da humanidade em que a cura é considerada um processo global, envolvendo a totalidade do ser humano e não apenas a parte do corpo enferma.

Hoje a educação física escolar, as academias de ginástica, os centros estéticos, *spas* etc., incorporam o lema – *mens sana in corpore sano* – quase sempre esquecendo a dimensão espiritual da mente (*mens sana*); deveriam resgatar a memória terapêutica do cuidado implicada em redefinição de atitudes e valores, que hoje, se encontra abafada pelo paradigma cientificista dominante, enfatizando apenas as partes do corpo, valorizando apenas os aspectos externos do indivíduo sem considerar o todo humano.

O terapeuta ou cuidador, segundo LELOUP, serve, rende culto e trata do corpo do ser humano, e também das imagens que habitam em sua alma, cuida também de sua ética, isto é, que vigia seu desejo a fim de se ajustar ao fim que fixou para si; este cuidado “ético” pode fazer dele um ser feliz, “são” e simples (não dois, não dividido em si mesmo), isto é um sábio (1996, p. 25).

Assim o cuidador/terapeuta, ou seja, o professor/docente tem o papel de vigiar o seu próprio imaginário e de seus discentes, alimentando-o através do conhecimento renovado pelam pesquisa constante, com as imagens mais estruturantes e o de estimular e reorientar o desejo e sua finalidade que se fixou para si e para o outro, onde se encontram as raízes da ética e da moral e são respeitadas as diferentes dimensões do ser humano, corpo, (*alma*) e *espírito*.

Cuidar do ser humano de sua qualidade de vida, de sua saúde, significa manter nossa visão integral, buscando um equilíbrio sempre por construir entre o corpo, a *mente*

e o *espírito* e convocar o corpo, a *mente e o espírito* para trabalharem juntos visando à totalidade do ser humano (BOFF, 1999, p. 147).

O cuidado é um princípio que acompanha o ser humano em cada passo, em cada momento, ao largo de toda vida terrenal. Para BOFF, a pior aberração é a negação do cuidado,

> o mau trato das pessoas, de si mesmo. O encaramujamento do ser humano sobre seu próprio horizonte que, ao negar a essência de seu ser-cuidado, se torna cruel consigo mesmo. O resultado é um processo de desumanização e de embrutecimento das relações (BOFF, 1999, p. 160).

O cuidado em seu excesso torna-se obsessão, o excesso de cuidado para consigo mesmo origina o narcisismo, a vaidade, a afetação, causa o perfeccionismo imobilizador. Já, o cuidado em sua carência é o descuido, os que tem cuidado de menos são os descuidados e displicentes. As coisas parecem mal feitas, largadas, desordenadas, confusas, caóticas, descuidadas.

Segundo BOFF, “o cuidado não convive com o excesso nem com a carência. Ele é o ponto ideal de equilíbrio entre um e outro (...) a tarefa humana é construir esse equilíbrio com autocontrole e moderação . . .” (1999, p. 162)

A educação, mais especificamente a educação fisica escolar, deve proporcionar instrumentos, através do conhecimento crítico reflexivo, aos alunos/discentes de modo que encontrem o equilíbrio, sem tender à carência nem ao excesso de cuidado com sua corporeidade.

1.8.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA AS IDENTIDADES E SIGNIFICAÇÕES NO CUIDADO DO CORPO

A educação física, assim como o corpo, depende de um sistema de significações adotado por uma ordem social. É no interior dessa ordem que ela assume sua própria identidade, conforme classificação e a escala de valores e critérios estabelecidos. O significado da educação física escolar depende da escala de valores estabelecida no interior do espaço escolar.

Assim, o lugar, a importância, o papel que a educação física, como qualquer outra atividade educativa, ocupa na ordem institucional, em qualquer grau de ensino, depende do significado que lhe é atribuído.

Para que seu significado de educar as pessoas tornando-as cidadãs através do aperfeiçoamento e do desenvolvimento da corporeidade humana, a educação física precisa elaborar as bases pedagógicas para fazê-lo, bem como compreender as dimensões corporais do ser humano em maior profundidade, para assumir a condição de ser corpo e viver a corporeidade. A educação física é uma ação pedagógica que SANTIN denomina,

> da educação mais importante, prioritária e única, indispensável à vida humana, é a sabedoria de viver ou a ciência da vida humana. Aprender a saber viver é o que deveria fazer ao longo da vida. Existe saberes que podem ser dispensáveis, isto é, o individuo pode viver sem dominá-los, porém se não aprender a viver, não saberá viver a vida que é. Poderá usá-la, explorá-la, mas jamais cultivá-la, isto é vivê-la (SANTIN, 1999, p. 20).

O objetivo, por conseqüência é saber viver a corporeidade e cuidar de si o que implica em viver bem e com qualidade de vida.

A identidade da educação física será descoberta quando soubermos o que fazemos com ela, ou seja, as diretrizes apontadas para ela principalmente pelos professores de educação física.

O significado da educação física deve ficar bem claro em relação ao processo educacional da fase escolar, isto é, estabelecer as suas normas, metodologias especificas e ser capaz de produzir novos conhecimentos. E também transcender ao período da escolaridade, para poder tornar-se uma educação permanente, por se tratar de uma maneira de promover qualidade de vida.

O problema da educação física em definir seu significado mais amplo, está no fato de ser confundida apenas como uma atividade, tanto pelos professores como pelos alunos. Segundo SANTIN, em geral, os alunos da educação física não a vêem como uma atividade curricular, para a maioria, ela não passa de uma atividade que se confunde com o esporte (SANTIN, 1999, p. 28).

Enfim, o significado da educação física está diretamente relacionado ao lugar que lhe é atribuída na vida pessoal de cada um. Um lugar de destaque na ordem institucional somente será alcançado pela educação física quando nós lhe dermos um significado prioritário em nossa vida pessoal, tanto durante o processo educacional escolar quanto no decorrer de toda existência.

A valorização da educação física depende diretamente do modelo de vida que levamos como indivíduos ou como coletividade. Cada um de nós tem um conjunto de valores, individualmente escolhidos, classificados e hierarquizados, que constituem a face de nossa existência. E de acordo com este conjunto de valores que agimos.

Assim uma nova concepção para educação física baseada na ótica do cuidado busca alcançar, como objetivos primordiais do ensino de conhecimentos do corpo e do movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência corporal-cinestésica. Nesta perspectiva o saber cultural, cientifico e historicamente acumulado sobre o corpo e movimento é apresentado e criticamente estudado pelo aluno. É por intermédio dessa competência objetiva que se valoriza, também, a educação física escolar.

SANTIN, diz que o grande objetivo da educação física é ensinar a viver o corpo, não apenas à usá-lo. A educação física tem seu significado vinculado ao significado atribuído ao corpo. A educação física terá o mesmo valor da nossa existência como seres corporais, (1999, p. 39).

Se não sabemos com clareza qual é o significado do corpo na vida pessoal, saber qual é o lugar da educação física e do corpo no espaço escolar torna-se ainda mais complicado.

Devido à estreita vinculação da educação física com o esporte, favorece a formação de atletas e não propriamente indivíduos autônomos na educação e cultura corporal. A educação física pode ter conseguido um momento de auto-afirmação como prática esportiva, mas ainda não atingiu este estágio como ação pedagógica.

A educação física justifica sua presença na ação pedagógica escolar para desenvolver a autonomia pela possibilidade de discutir a nova relação que a sociedade contemporânea estabeleceu com o corpo. Há um culto aos dotes corporais, uma preocupação com as formas estéticas, uma entronização do corpo nas relações sociais. O social parece estar sendo revisto por implicações nas quais estão mascarados os preconceitos das dimensões corporais.

A educação física pode construir sua própria identidade e autonomia pedagógica e desenvolver pedagogias corporais, não como oposição ou negação da pedagogia cognitiva, mas como proposta mais abrangente do desenvolvimento humano, este é o desafio para o futuro, (SANTIN, 1999, p. 46).

Faz-se necessário o cultivo do cuidado em que o professor se responsabiliza e empreende uma prática pedagógica na perspectiva de envolver o ser humano na sua totalidade e em todos os momentos do seu universo. Não na perspectiva do corpo ser carinhosamente cuidado durante um ritual ginástico e logo a seguir passa a ser sobrecarregado, esgotado, mal alimentado, às vezes demasiadamente, quase sempre sem nenhuma preocupação com seus metabolismos naturais, uma cultura física de desnaturação corporal. Mas na perspectiva do aluno apreender a cuidar da vida e de si.

Todos somos um corpo, com um determinado perfil, com um projeto arquitetônico. Na maioria dos casos, poucos sentem-se satisfeitos com seu próprio projeto arquitetônico, carregando com má vontade ou resignação tal corpo. A maioria sonha, no mínimo, com alguns retoques. Alguns, ou muitos apelam para as mais diferentes formas de restauração, constroem corpos em nome de uma simbologia que se forma no seio de uma sociedade e de uma cultura.

Na estreita exaltação do corpo, vigente na pós-modernidade, surgiram as construções simbólicas do corpo. Criou-se, em larga escala, corpos virtuais para o consumo das massas referenciados em valores e padrões de beleza e preferências estéticas. Em nome desses ideais estéticos, o corpo passa por sucessivas modelagens no interior de uma cultura.

A educação física sendo cultivadora da vida, educadora do corpo, no sentido de possibilitar a construção de indivíduos autônomos capazes de decidir, conhecer, orientar criticamente suas escolhas e as atividades para cuidar de si, deve propor e possibilitar a aprendizagem consciente através da educação orientada no problema, ou seja, na problematização dos padrões estéticos do corpo e nos valores que referenciam suas escolhas e insatisfações, considerando que os alunos não podem ser depositários, meros recipientes, que recebem pacientemente, memorizam e repetem mecanicamente atividades corporais e motoras. É o que FREIRE considera como sendo a aprendizagem pela percepção da própria situação de vida como um problema e a solução desse problema está na reflexão e ação. Assim, ensinar não é programar, não é pedir respostas, mas, sim, levantar perguntas, é a provocação do aluno à independência.

KUNZ, diz que

> Um processo emancipatório no ensino não é processo que tenha um final a ser alcançado. É preciso propor atingir capacidades que não permitem adaptação e a submissão, mas, sim, o esclarecimento crítico de mundo, no sentido de compreender coisas, fatos, e pessoas, além da capacidade de agir de forma autônoma e com competência objetiva e crítica, (KUNZ, 2001, p. 27).

A emancipação ou autonomia deve ser colocada como tarefa fundamental da educação física escolar e as questões epistemológicas e metodológicas são as preocupações. Definir o conhecimento, o conteúdo e como transmiti-los, devem ser as ações da educação física e de seus profissionais.

A emancipação ou autonomia, só será possível quando os agentes sociais, pelo esclarecimento e pela reflexão, reconhecerem a origem e os determinantes da dominação e da alienação, num processo educacional crítico-emancipatório que não se resume, apenas, num *saber-fazer*, mas inclui também o *saber-pensar* e o *saber-sentir*.

As instancias geradoras de ideologia e dominação, conseguem formar nos indivíduos uma “segunda natureza”, formada de interesses, desejos e necessidades que não são mais resultado da natureza individual e social de cada um, mas são formados pelas agências ideológicas. O esporte é uma dessas agências. As necessidades deveriam estar relacionadas ao funcionamento satisfatório de um organismo individual ou social e à medida que uma necessidade não for satisfeita, esse organismo não poderia funcionar em perfeitas condições.

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (KUNZ, 2000, p. 31).

Na educação física escolar, especialmente das escolas públicas, parece que nenhum tipo de avanço chegou, os procedimentos mecânicos referenciados em praticas pedagógicas ultrapassadas permanecem. E isto, embora seja um atraso, significa, também, que o espaço para mudanças práticas está em aberto, o que permite que o seu desenvolvimento possa ser orientado para finalidades mais pedagógicas, educacionais e menos esporte de rendimento, ou seja, sem haver a necessidade de acompanhar o desenvolvimento do esporte espetáculo, por cópia irrefletida deste.

A educação física escolar deve ser ensinada liberta de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados a disposição pelo contexto sociocultural onde vivem. Essa visão de mundo originário do meio circundante e regido pelo consumo, pelo modelo, pelo melhor, mais bonito e mais correto é formado por convicções tão fortes, especialmente nos jovens, que os mesmos não conseguem mais distinguir entre o “sentido universal” de determinado fenômeno, fato ou coisa, e o sentido para si mesmo do fenômeno, fato ou coisa (KUNZ, 2000, p. 122).

CAPÍTULO II

2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Pesquisas e estudos realizados comprovam que o trabalho realizado nas escolas não tem sido efetivo em desenvolver e atender, em sua plenitude, às expectativas de um programa voltado para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica de nossas crianças e jovens. De maneira geral, tem sido incipiente o resultado do trabalho realizado pela educação física em proporcionar aos freqüentadores da escola a competência corporal-cinestésica, a capacidade de utilizar o corpo, o movimento corporal e todo conhecimento com ele envolvido, como ferramenta para cuidar de si e despertar a atitude positiva com relação à educação física e à prática de atividades físicas, para adoção de um estilo de vida ativo e cuidar da vida. A competência ou autonomia não se dá, na maioria dos casos, nem mesmo no que se refere aos conhecimentos técnico-instrumentais que lhe propiciem a organização de seu próprio programa de atividades físicas.

A competência corporal-cinestésica, neste estudo é considerada como, “autonomia do indivíduo em lidar de forma adequada com seu corpo e seus movimentos, possibilitando a realização de atividades motoras de forma harmônica, eficaz e de potencializar/otimizar seus movimentos voluntários, genéricos ou específicos, para interagir, adaptar-se ou transformar o meio”.

Certamente estes resultados estão relacionados com o valor, as percepções, as representações e o enfoque dados ao corpo e à educação física no ambiente escolar, pelos seus professores.

Na escola, de modo geral, parecem ser mais valorizadas e incentivadas a participação em torneios, competições esportivas e os troféus resultantes dessas participações, do que a contribuição que o desenvolvimento de um projeto pedagógico adequado de educação física pode ou poderia trazer para a vida dos alunos que participam do processo educacional. Geralmente atribuem à educação física o conceito de sinônimo de esporte, quando este deveria ser apenas um conteúdo utilizado nas suas aulas e programas. De outro lado, as atividades realizadas estão excessivamente voltadas para práticas corporais que reforçam os preconceitos relacionados com a aparência do corpo, com sua imagem, forma, beleza e disposição estética, socialmente construídos, sem, contudo problematizá-los e discuti-los no espaço curricular e escolar.

Nas aulas de educação física, o que tem predominado é o enfoque mecânico ou esportivo. A prática de esportes como conteúdo e com um fim em si mesmo é super valorizada. Da mesma forma, predomina um fazer, assimilado em longas horas de treinamento, onde o aluno aprende a executar, a fazer, mas não sabe porque faz, ou o que significa para seu organismo essa execução. Igualmente, não apresenta uma distinção clara do que deve ser ensinado em cada faixa etária, em cada série. Entre os alunos adolescentes geralmente há falta de motivação para participar das aulas de educação física, alegando que as aulas são chatas, que não gostam de fazer esportes, sugerindo que as atividades sejam diferentes.

Existe um grande número de estudos e pesquisas sobre a prática regular de exercício físico, dos benefícios[14] que o praticante regular obtém, e de conhecimentos que se referem ao próprio ser humano, necessidades relacionadas ao seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, conhecimentos estes que se aplicados e discutidos em sala de aula e no espaço escolar, poderiam modificar e melhorar significativamente a prática

---

[14] Os principais efeitos benéficos da atividade física e do exercício, segundo MATSUDO (1999), são:
I. Efeitos antropométricos e neuromusculares: diminuição da gordura corporal; incremento da massa muscular; incremento da força muscular; incremento da densidade óssea; fortalecimento do tecido conetivo; incremento da flexibilidade.
II. Efeitos metabólicos: aumento do volume sistólico; diminuição da freqüência cardíaca em repouso e no trabalho submáximo; aumento da potência aeróbica (VO2 máx.) 10-30%; aumento da ventilação pulmonar; diminuição da pressão arterial; melhora do perfil lipídico; melhora a sensibilidade a insulina.
III. Efeitos psicológicos: melhora do auto-conceito; melhora da auto-estima; melhora da imagem corporal; diminuição do stress e da ansiedade; melhora da tensão muscular e da insônia; diminuição do consumo de medicamentos; melhora das funções cognitivas e da socialização.
Com estes efeitos gerais do exercício tem se mostrado benéfico no controle, tratamento e prevenção de doenças como diabetes, enfermidade cardíaca, hipertensão, arteriosclerose, varizes, enfermidades respiratórias, artrose, artrite, dor crônica, e desordens mentais ou psicológicas.

pedagógica do professor/docente, entretanto é pequeno o número dos educadores que procuram subsidiar sua prática pedagógica com tais conhecimentos e possibilitar aos alunos estes conhecimentos.

Apesar da disseminação de uma variedade de abordagens em cursos de formação e aperfeiçoamento profissional na educação física, em vários estados brasileiros, estudos recentes[15] têm constatado que a mudança qualitativa substancial no dia-a-dia da ação pedagógica do professor na escola, resultante do impacto dessas publicações e discussões, ainda não ocorreu. Entre os problemas apontados, como causa dessa situação, estão o distanciamento do meio acadêmico em relação ao meio profissional, a falta de uma identidade acadêmica da educação física e a decorrente indefinição de uma área básica de conhecimento. Diante do exposto, que desempenho pode-se esperar dos professores de educação física no ambiente escolar? Que representação e/ou concepção de educação física tem esse profissional?

A educação física escolar sofreu mudanças significativas na LDB, (Lei n.º 9394/96). Se antes era tida como atividade escolar, agora adquiriu o *status* de componente curricular, passando a ser reconhecida como área de conhecimento específico a ser ensinado no nível de Educação Básica, conforme dispõe o art. 26, §3º desta lei: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, . .”

Enquanto componente curricular e ação pedagógica importante à formação do indivíduo presente na escola, requer atenção sobre seus conteúdos e conhecimentos específicos e a valorização de objetivos concretos de ensino, que apenas ela pode trabalhar com o aluno, bem como demanda a assunção (o cuidado) pelo professor da responsabilidade de construir as diretrizes didático-pedagógicas e dos caminhos a serem seguidos pela disciplina.

Requer a elaboração uma ética para da educação física em que o professor, referenciado no cuidado com o desenvolvimento e a educação integral do ser humano, se envolve, se responsabiliza e permite, através de uma ação pedagógica competente, aos seus alunos a aquisição de conhecimentos que lhe permitam se posicionar criticamente ante os problemas, preconceitos relacionados com a educação física, a prática da

[15] Darido, 1997; Lopez Moranga, 1997; Resende, 1995 (OKUMA, 1999, p.84).

atividade física, o corpo, a corporeidade, aos padrões estéticos impostos e criados socialmente.

A importância da educação física, para o aluno adolescente, é a possibilidade do aprendizado de valores relacionados ao corpo e ao movimento humano, que viabilize sua evolução da heteronomia para autonomia corporal-cinestésica. Porém, esse aprendizado dependerá do desempenho do professor, que deve variar de acordo com alguns fatores que o influenciam como, por exemplo, sua formação profissional, sua capacidade de abordagem crítica dos conhecimentos adquiridos em sua formação, a articulação e inter-relação dos conteúdos selecionados, das metodologias de ensino e as representações que têm sobre os conteúdos e objetivos da educação física e sua responsabilidade assumida com o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica. Neste sentido, é importante conhecer o perfil do profissional de educação física que atua nas escolas: Qual sua formação? Que compreensão tem de competência corporal-cinestésica? Que conteúdos são priorizados? Que estratégias pertinentes ao ensino-aprendizagem da educação física são utilizadas? Quais conceitos, princípios, procedimentos, normas, valores e atitudes do corpo e da educação física estão sendo explorados? Que significado/papel tem o corpo e a educação física para os professores? Que aspectos do corpo têm sido priorizados? Que pensa a comunidade escolar sobre quais devem ser os conteúdos da educação física escolar? Enfim, qual a dissonância ou consonância entre as representações sociais no ambiente escolar e os conceitos do corpo de conhecimentos no âmbito da educação física?

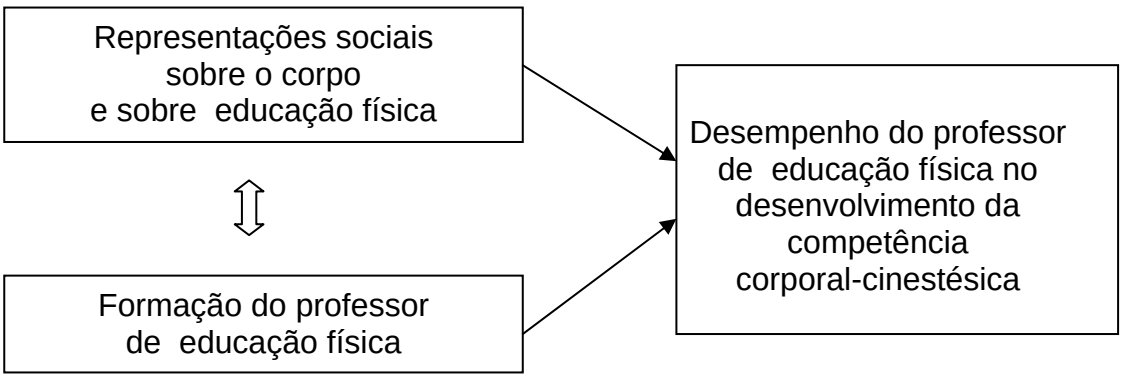
Diante das considerações e do questionamento anterior, o problema de pesquisa pode ser resumido na seguinte pergunta: Que fatores presentes no ambiente escolar (representações sociais) e que dados relacionados à formação docente facilitam e/ou obstaculizam o desempenho do profissional de educação física na articulação de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica nos alunos?

2.1 HIPÓTESE DE TRABALHO

O *desempenho do professor de educação física* no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica depende principalmente de sua formação profissional e da consonância entre as *representações sociais* sobre o corpo e sobre a educação física e os conhecimentos adquiridos sobre o assunto na sua *formação*.

Isto é, o *desempenho do professor* de educação física no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica será mais eficiente, quanto maior for o nível de sua *formação profissional* e quanto menor for a dissonância entre as representações sociais sobre o corpo e sobre a educação física e o conhecimento técnico. As *representações* podem interferir no conhecimento técnico, reforçando-o ou obstaculizando-o.

2.1.1 ESQUEMA DE RELAÇÃO CAUSAL MULTIVARIADA IMPLÍCITA NA HIPÓTESE



2.2 OBJETIVOS A SEREM ATINGIDOS

2.2.1 GERAL:

1. Identificar a *formação profissional* e as *representações sociais sobre o corpo e educação física (*seus conteúdos e objetivos) existentes no ambiente escolar e analisar sua influência no *desempenho* dos *professores de educação física* para desenvolver a competência corporal-cinestésica, em alunos do Ensino Fundamental de Escolas Municipais de Itabuna.

2.2.2 ESPECÍFICOS:

1. Identificar as *representações sociais* sobre o corpo e educação física, existentes no ambiente escolar entre os professores de educação física, analisá-las e classificá-las quanto ao seu papel de facilitadoras ou obstaculizadoras do desempenho do professor de educação física;

2. Conhecer a *formação do professor de educação física* quanto ao nível de titulação, à área de habilitação e à formação continuada e analisar sua relação com o seu *desempenho* profissional no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica dos alunos;

3. Analisar a relação entre a *formação* do professor, as suas *representações sobre o corpo e sobre educação física* e identificar a dissonância entre os conceitos técnicos e preconceitos presentes no *desempenho do professor*;

4. Apontar diretrizes para a elaboração de uma proposta de educação física escolar que atenda aos propósitos de desenvolver a competência corporal-cinestésica, como área de conhecimento específico.

2.3 CONCEITOS E VARIÁVEIS DO ESTUDO

2.3.1 DESEMPENHO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

A educação física escolar necessita contar com profissionais cuja formação e desempenho, reflitam a competência de docentes que estejam conscientes, inspirados e comprometidos com o objetivo de promover o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica e de que é, também, seu o papel de elaborar as diretrizes didático-pedagógicas que atendam os alunos em suas necessidades e de seu bem estar. Para isso não se pode admitir professores que sejam meros transmissores de conteúdos, que não transmitam crítica e reflexivamente aos seus alunos a função social desse saber como instrumento de construção individual e coletiva. Bem como, deve ser rejeitado que os alunos apenas estudem ou leiam sobre os conteúdos das disciplinas ou no caso da educação física apenas executem atividades motoras, mas que incorporem os conhecimentos à sua vida diária, ou seja, que apliquem os conhecimentos, atitudes e habilidades no desenvolvimento das tarefas cotidianas.

Para MARIZ de OLIVEIRA,

> A especificidade da educação física Escolar tem como responsabilidade abordar conhecimentos sistematizados sobre a motricidade humana, sua implicação e dimensão, com a finalidade de educar os seres humanos, para um estilo de vida ativo, possibilitando a realização das atividades motoras de forma harmônica e eficaz, e, ainda, potencializar e otimizar seus movimentos voluntários, genéricos ou específicos, para interagir e adaptar-se ou transformar o meio, voltado para aquisição de uma qualidade de vida satisfatória (1997, p.101).

Neste sentido, é necessário que o professor de educação física consiga adequar os conhecimentos sobre a motricidade humana e a tecnologia à realidade e às necessidades humanas em que esses conhecimentos serão utilizados, ou seja, a educação física, como qualquer outra área do currículo escolar, deve disseminar, através da ação pedagógica e

competente do professor, conhecimentos não só de natureza procedimental (técnicas e habilidades – saber fazer), mas também conceitual (princípios, fatos e conceitos – saber) e atitudinal (normas, valores e atitudes que orientam, regulam, normatizam o agir – ser).

Deste modo, a construção das diretrizes didático-pedagógicas pelo professor envolve aspectos corpóreos, intelectuais e emocionais e depende das imagens/representações que o professor têm de seu papel de educador, bem como dos objetivos, conteúdos e metodologias que devem ser abordados e priorizados. Isso reflete na necessidade de adequações didáticas e metodológicas e nas demandas em relação às aplicações de um corpo teórico.

Nesta perspectiva, deve procurar atender todos os alunos, principalmente os que mais necessitam (sedentários, de baixa aptidão física, obesos, portadores de deficiência, dependentes dos preconceitos corporais estéticos, entre outros), contrapondo-se à visão seletiva, excludente e preconceituosa da perspectiva tradicional, competitivista, centrada no esporte. A ênfase deve estar na responsabilidade, no cuidado que o professor assume na proposição de instrumentos (informação) para que capacitem o aluno no seguinte: o cuidado consigo; o auto-conhecimento aumentado suas possibilidades (pela informação); e de gerir a vida utilizando o movimento corporal. É um tipo de competência desejável a capacidade, a vontade de cuidar de si através do movimento corporal.

FOUCAULT define como o cuidado de si: “a intensidade das relações consigo, isto é, das formas nas quais se é chamado a se tornar próprio como objeto de conhecimento e o campo de ação para transformar-se, corrigir-se . . . ” (1985, p.48).

Existe uma riqueza de informações com relação aos benefícios do exercício regular para a saúde, aparência e para a pessoa se sentir bem. Infelizmente, parece que grande porcentagem da população depende da pouca ou imprecisa informação em relação ao exercício e seus efeitos, assim como as práticas. VALENTE diz que, “mais de 80% da população não tem acesso às práticas corporais” (1999, p.152). Cabe aos educadores a responsabilidade de preparar os jovens para tomar melhores decisões em relação ao exercício, às práticas corporais de movimento.

Segundo BÖHME,

> Discute-se, como a educação física possa contribuir de maneira eficaz para desenvolvimento dos componentes da aptidão física relacionados com a saúde e

> para a orientação do aluno, no sentido de conscientizá-lo para a necessidade da prática da atividade física na sua vida adulta, como meio de promover seu bem estar físico e também psicossocial, auxiliando-o, conseqüentemente, no objetivo básico de melhoria de saúde (1994, p.20).

O desempenho do professor é caracterizado pela capacidade de, através de ação pedagógica adequada e competente, propiciar aos alunos uma integração de três elementos: 1 – os *conceituais* que expressam o nível de conhecimentos acumulados na área (o saber); 2 - os *procedimentos* técnicos que formam as habilidades (o fazer); 3 - os elementos comportamentais que traduzem a incorporação dos elementos anteriores em atitudes de vida (ser). Isto se refletirá, no aluno, no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica.

A competência corporal-cinestésica é considerada, aqui como a autonomia do indivíduo em lidar de forma adequada com seu corpo e seus movimentos, possibilitando a realização de atividades motoras de forma harmônica, eficaz e potencializar/otimizar seus movimentos voluntários, genéricos ou específicos, para interagir e adaptar-se ou transformar o meio. Com a capacidade de utilizar o corpo, o movimento corporal e todo conhecimento com ele envolvido, como ferramenta para cuidar de si e despertar a atitude positiva com relação à educação física e à prática de atividade física, para adoção de um estilo de vida ativo e cuidar da vida.

Assim, o *desempenho do professor* está focado no desenvolvimento dessa competência corporal-cinestésica, que consegue propiciar nos alunos e foi aferido pela valoração das seguintes dimensões básicas:

- Capacidade de adequação e execução dos planejamentos pedagógico, anual e de aula ao tempo disponível, ao número de aulas, aos conteúdos e aos conhecimentos, para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica;
- Capacidade de abordagem pedagógica adequada, em aula compreendida como a combinação dos elementos conceituais, procedimentais e atitudinais.

2.3.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA

As representações são relevantes, pela força que têm as imagens e os valores construídos socialmente no direcionamento de atividades e do comportamento das pessoas, servindo-lhes, muitas vezes, de guia nas práticas cotidianas, manifestando-se, inclusive, direta ou indiretamente no desempenho das atividades profissionais. E até impondo-se ou mitigando o conhecimento científico. É da natureza do homem, para situar-se em equilíbrio no mundo que o cerca e ajustar-se a ele, ter uma explicação que dê conta dessa necessidade de compreensão. Por essa razão, o homem, em conjunto com os quais convive, fabrica representações sobre o seu mundo, as quais são compartilhadas pelos outros e, no meio, acabam se tornando consenso.

Segundo JODELET

> As representações são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, têm um objetivo prático e concorre na construção de uma realidade socialmente elaborada. A elaboração psicológica complexa onde se integram, em uma imagem significante, a experiência de cada um, os valores e as informações circulantes na sociedade; as representações que fazemos de pessoas, coisas, instituições, eventos (1986 *apud*. PEDRA, 1997, p.20).

No ambiente escolar existe um imaginário social, como fonte de idéias e opiniões, sobre diversos temas da vida, inclusive da vida escolar, alcançando até os assuntos da aula. São as “opiniões formadas” ali mesmo ou trazidas para a escola. No caso da educação física, opinião sobre o seu conteúdo e papel entram em conflito com os conceitos científicos estabelecidos, chegando, às vezes, a se sobrepor a eles. Também os professores podem impregnar-se dessas opiniões.

Além disso, existe, na prática do docente, uma dimensão inconsciente e não inteiramente racional; são rotinas que o docente põe em prática como parte de uma tradição coletiva de seus hábitos pessoais. É importante um olhar mais centrado na vida dos professores, seus projetos, sobre suas crenças e atitudes, sobre seus valores e

ideais. Os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos) e por adesão a um conjunto de valores e métodos transmitidos de geração a geração, dependendo da tradição calcada em tentativas e erros dos indivíduos envolvidos na prática.

O desempenho do profissional de educação física é influenciado por: 1 - sua consciência e identidade corporal; 2 - uma *dimensão inconsciente* e não inteiramente racional; 3 - rotinas que o docente põe em prática como parte de uma tradição coletiva de seus hábitos pessoais que, em alguns momentos de sua prática, *são expressão* que se constitui em um sistema *de esquemas de percepção* e de ação que não está totalmente sob o controle da consciência. Nesse processo, o professor deveria tornar-se consciente das crenças e valores e dos conhecimentos que estão influenciando seu fazer e, dessa forma, ter melhores condições para a modificação do seu comportamento profissional.

Os educadores também têm um papel a desempenhar no processo de neutralização da grande ênfase que a sociedade coloca em alguns aspectos do *Eu*. Como por exemplo, no caso dos preconceitos corporais estéticos construídos socialmente e que são remetidos à reprodução irrefletida. Eles podem ajudar os alunos a tratar de conhecimentos e aspectos únicos de seus corpos, informando-os sobre as forças sociais em jogo, ajudando-os a fazer mudanças onde a saúde indica uma necessidade, e encorajando a auto-aceitação, onde as mudanças não são necessárias ou até, impossíveis. Um exemplo é promover a compreensão e decisão crítica do aluno sobre os valores e modelos a serem aceitos e/ou rejeitados dentro do grupo social com o qual ele convive. Que muitas vezes o conduzem a um cuidado excessivo e permanente - a obsessão - com a aparência que o corpo deve ter (ser belo) lugar por excelência da terna dominação e disciplinamento de corpos como uma prática de sujeição e ou de submissão ao outro pelo controle, do que o outro ou a sociedade diz, através da reprodução dos modelos que impõe. Isso é especialmente verdade na adolescência, onde os corpos estão mudando tão rapidamente quanto as personalidades.

> As opiniões, valores, normas e costumes sociais sobre o corpo são assimilados, formando, muitas vezes uma imagem corporal que corresponda à que os outros têm ou esperam, em oposição a uma imagem corporal autônoma considerada como consciência da verdade (LELOUP, 1998, p.21).

A família, a escola, as amizades, os relacionamentos parecem ter domínio e influência sobre o modelo da aparência física, das competências e das habilidades que devem ser perseguidas.

SANT'ANA questiona:

> Numa sociedade mediática e de espetáculos permanentes, será que a generalização das atividades que valorizam a representação e as relações sociais resultaria de um cuidado excessivo com a aparência? Poderíamos ver aí a manifestação de um narcisismo contemporâneo, quando os indivíduos se perdem nas 'vertigens de sua própria intimidade', ou se embriagam apenas com o efeito produzido pelo desfilar de imagens, suavidade, forma beleza, produção de si, disposição estética? (1995, p.116).

LELOUP nos diz que ''as representações, símbolos, imagens que formamos do nosso corpo são consciências ou identidades que se desenvolvem com o ser humano. A consciência pode chegar pelo medo de perder a razão ou de tornar-se diferente dos outros". Ao longo da vida, o ser humano vai desenvolvendo as diferentes *consciências*:

Anal – fase que a criança perde a identidade com o corpo da mãe e descobre seu próprio corpo. Algumas formas de idolatria ou de desprezo têm suas raízes nesta época da existência;

Genital – a descoberta de ser sexuado. Aí também podemos encontrar fontes de felicidade ou de dificuldades;

Familiar – fase de tentar corresponder à imagem que os pais esperam ou têm;

Social – adaptação social à imagem que os outros esperam, capacidade de estar integrado à sociedade;

Autônoma e do "self" – as pessoas impelidas pelo desejo interior tornam-se livres, em relação à imagem social, e atingem uma consciência autônoma, ou ainda chegam a descobrir uma verdade interior que anima sua pequena verdade da vida (1998, p.20).

Para SANT'ANA,

> O corpo é o vetor da individualização, ele estabelece a fronteira da identidade pessoal; confundir essa ordem simbólica que fixa a posição precisa de cada indivíduo no tecido social significa apagar os limites identificadores do fora e do dentro, do eu e do outro. No imaginário, a alteração do corpo remete a uma alteração moral do homem. Se as fronteiras do homem são traçadas pela carne que o compõe, alterar sua forma traz o risco de alterar a identidade pessoal, que é sua, e de perturbar os sinais que, aos olhos dos outros, lhe concernem, ou seja, se o

> corpo é um símbolo da sociedade, toda ameaça sobre sua forma afeta simbolicamente o vínculo social (1995, p. 65).

Segundo FOX, “a maior contribuição que a educação física pode fazer é produzir jovens que se sentem bem sobre seus *Eu* físicos, com seu corpo. Se as crianças não forem expostas aos benefícios da melhoria da aptidão física, então não podemos esperar que eles sejam incorporados na estrutura do *Eu* físico” (1988, p.27,a).

Para EISNER,

> Cada produto que os humanos criam, expressam as formas de pensamento que conduzem a sua realização, cada uma delas proporciona testemunho do que os humanos podem conseguir, cada um representa uma silenciosa mas eloqüente afirmação referente à dimensão e possibilidade da mente humana, e cada produto existe através do uso de uma ou mais formas de representação. Cada forma de representação pode ser usada de diferentes maneiras e cada maneira requer o uso de destrezas e formas de pensamento diferentes. As decisões a respeito de quais as formas de representação se enfatizarão, quais serão marginalizadas, quais estarão ausentes, constituem decisões sobre as classes de processos que se estimularão, desenvolverão e refinarão. Nas escolas influímos nas formas de competência cognitiva que os alunos desenvolverão, proporcionando oportunidades para que isto ocorra. Deveríamos estar interessados e desenvolver múltiplas formas de alfabetísmo (1998).

São as *percepções* da experiência com a educação física que a tornam potencialmente enaltecedoras por um lado, ou estressantes por outro. O professor está em posição de manipular o esporte, o exercício físico, o movimento corporal e os conhecimentos a eles relacionados, de forma que resultem muito mais em *percepções e emoções* positivas para os alunos.

Os usos que são feitos das representações individuais, especialmente pelos professores inclusos no processo educacional, têm forte relação com a interpretação e as possibilidades humanas, ou seja, as diferentes crenças e maneiras de pensar dos professores remetem à uma pratica pedagógica referenciada no desenvolvimento das múltiplas formas de alfabetísmo, que envolvem e consideram as múltiplas competências do ser humano, numa conformação inovadora de educação, ou no desenvolvimento do alfabetísmo de configuração clássica.

Entre as diversas finalidades importantes da educação, duas são especiais: a) o desejo de que nossos alunos estejam bem informados, isto é, que entendam as idéias que

são importantes, úteis, boas, poderosas para melhorar suas vidas; b) também que eles tenham vontade e habilidade para pensar analítica e criticamente (ser capazes de especular e imaginar, para ver conexões entre as idéias e de usar o que sabem para melhorar suas próprias vidas). As metas educacionais não serão alcançadas se as escolas e os professores não atenderem à grande variedade de representações que os humanos e ele próprio têm, o que têm pensado, sentido, imaginado. Os produtos humanos devem a sua existência não só às mentes individuais, mas às *formas de representações* disponíveis na cultura.

Para EISNER, as formas de representação que usamos como sistema de símbolos para representar o que se pensa influem no processo de pensamento e nos produtos deste, desenvolvem diferentes destrezas cognitivas e incidem no que somos capazes de ver e de representar (1998). No trabalho do docente, elas podem transformar-se para enriquecer o conjunto de recursos oferecidos para os alunos de modo que entendam idéias importantes e úteis; que pensem analiticamente e criticamente; que especulem imaginativamente para ver conexões nas idéias e que usem o que sabem para melhorar suas vidas.

Neste estudo, as representações sociais são as percepções e imagem que os professores têm do corpo e do significado e papel (objetivo e conteúdo) que a educação física desempenha ou deveria desempenhar.

Foram levantadas focando os seguintes aspectos selecionados do conteúdo de educação física:

a) Percepções, sentimentos e crenças sobre os conhecimentos a serem disseminados nas aulas de educação física; o próprio papel da educação física; as contribuições que as aulas de educação física trazem para a vida de seus alunos; as vantagens e desvantagens em relação à prática de atividade física, de esporte, de dança, de ginástica e outras atividades;

b) Imagem e percepções de rejeição ou aceitação do corpo: forma, função, desempenho, aparência, pudor, vergonha; ideais de beleza.

2.3.3 A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Formação é o conjunto de elementos construtores do sujeito, isto é, os elementos que dão condições ou preparo para a atividade profissional do professor. É de se esperar que o processo de formação oportunize-lhe a aquisição de conhecimentos e a capacidade de integrá-los adequadamente para seu exercício profissional. A formação acadêmica do profissional de educação física é importante para a aquisição dos conhecimentos sobre a motricidade humana através das ciências que compõe o currículo e o seu desenvolvimento, para atuar no ambiente escolar de forma reflexiva, capaz de pensar sobre suas ações durante e após realizá-las, sendo capaz de reorienta-las. Também é importante a formação contínua do professor centrada na investigação, que encoraja o professor a examinar seu ensino, com vistas a mudanças nas práticas pedagógicas. O professor traz, na formação profissional, uma experiência acumulada que, por sua vez, informa seu conhecimento sobre o mundo do estudante, a estrutura da escola e currículo.

A característica da estrutura curricular dos cursos de formação de professores de educação física tem sido de grande ênfase em disciplinas de *orientação para atividades* (aprender a executar para ensinar). As disciplinas de orientação pedagógica abordam aspectos relacionados com ensino num sentido amplo, orientadas à simples reprodução de técnicas de movimento e superficialidade dos conhecimentos teóricos. Geralmente o fazem de uma forma fragmentada que não dão idéia ao professor de como estabelecer os elos de ligação dos seus conteúdos com a sua prática profissional. Na realidade brasileira observa-se ainda um grande número de professores que atuam, na área de educação física, sem a habilitação mínima, sendo, portanto leigos e, geralmente, se caracterizam por serem ou terem sido atletas ou praticantes habilidosos de esporte, dança ou ginástica. Concentram-se na região Nordeste do país, principalmente nas escolas municipais (cf. PCN’s, 1998, p.35).

A formação dos profissionais de educação física deveria apresentar coerência com a realidade em que os conhecimentos adquiridos serão aplicados, ou proporcionar a

condição de adequação do perfil dos profissionais às reais necessidades da realidade educacional. No entanto, segundo TANI,

> Os cursos de preparação profissional, as escolas de educação física ofereciam, e ainda oferecem, basicamente, uma estrutura curricular composta de três grandes grupos de disciplinas: a) disciplinas academicamente orientadas, que ofereciam os conhecimentos teóricos provenientes das chamadas ciências-mãe; b) disciplinas orientadas às atividades, que eram centradas em jogo, esporte, dança ginástica e recreação; c) disciplinas de orientação pedagógica, que abordavam aspectos relacionados com o ensino no sentido amplo (...) no final da década de 70 a busca da ampliação e fundamentação teórica do futuro profissional levou ao reconhecimento da necessidade de incluir novas disciplinas não só de natureza biológica mas também de natureza psicológica e social (1999, p.15).

Porém, o processo de formação dos profissionais de educação física tem sido marcado pelo caráter prescritivo, sem, contudo instrumentalizá-los para a função que lhes é atribuída. A instituição formadora não pode ter por objetivo apenas proporcionar o acesso ao conhecimento, mas fazê-lo de modo crítico, oferecendo formação que garanta o desempenho e competência do professor, que se revela na capacidade de proporcionar aos alunos uma educação engajada em seu tempo. Segundo LINHALES,

> O professor de educação física precisa desconstruir a ênfase nas dimensões técnicas, na busca de padrões ideais de movimento, nos métodos que priorizam classificações e hierarquizações. Isto significa pensar em realizar a prática pedagógica em um diálogo permanente, valorizando a reflexão crítica sobre os saberes e práticas que desenvolve. Contextualizar os fins, os objetivos os métodos, as estratégias a serem adotadas (1999, p. 38).

O que se busca é o desenvolvimento de um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre suas ações, e reorienta-las. FAZENDA, referendando LEE SHULMAM, chama atenção da necessidade do professor conhecer a fundo a matéria que ensina, afirmando:

> Quem sabe faz, quem compreende, ensina – propondo a tônica na compreensão dos conteúdos, momento prévio da sua reformulação e transformação em produtos de ensino. Trata-se de sublinhar que o saber de referência da profissão docente não pode ser construído à margem da lógica da produção científica das várias disciplinas (1995, p.35).

Busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Estudando sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Conhecendo sua formação inicial (pré-serviço),

ou antes dela, e como por meio do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre seu ofício. O professor vai adquirindo, no cotidiano da escola, no dia-a-dia de sua atividade, um saber sobre sua profissão.

Segundo FAZENDA,

> A atividade de ensinar estaria baseada em esquemas práticos, utilizados na condução da atividade docente. O saber profissional está relacionado com a condução da prática escolar ou os conteúdos curriculares e se desenvolve por meio dos esquemas práticos do professor, que se constituem em modelos de atividades ou de tarefas ligadas a um determinado conteúdo (1995, p.33).

É importante *analisar o modelo* que orienta *a formação acadêmica dos professores* assim como um olhar mais centrado na sua vida, seus projetos, suas crenças e atitudes, seus valores e ideais. Não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais. A forma como cada um vive a profissão de professor é tão importante quanto às técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite. Os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos) e, por adesão a um conjunto de valores. A identidade que cada professor constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais.

FAZENDA diz que o processo identitário dos professores se dá por adesão ou autoconsciência:

> ser professor implica sempre a adesão de valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; ação – na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões de foro profissional e pessoal; Autoconsciência – tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. A mudança e a inovação são intimamente dependentes desse pensamento reflexivo. Faz-se necessário aos professores a capacidade de (re)estruturação e de contextualização dos conhecimentos (1995, p.34).

Segundo VALENTE, a compreensão de profissionais de educação física competentes - tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico para atuar em situações complexas, produzir conhecimentos, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos - “passa por essência no modo desse profissional tratar, acessar e produzir o conhecimento, do processo de formação humana, aprendida na prática de

intervenção profissional nos currículos, tanto de formação inicial quanto continuada, e suas relações com o projeto histórico” (1999, p.199).

A formação dos professores de educação física varia de acordo com muitos fatores que podem ser relevantes para identificá-lo. Neste estudo, a variável foi construída fazendo-se uma classificação da formação, a partir das seguintes categorias/indicadores:

a) Nível (médio, superior, pós-graduação) e área de titulação (específica na área de educação física, em outra área);

b) Formação continuada: participação em cursos de aperfeiçoamento (duração, assuntos abordados, caráter teórico e/ou prático).

c) Leitura de literatura técnica para subsidiar a atividade profissional.

CAPÍTULO III

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo descrevemos a metodologia utilizada no desenvolvimento da investigação, realizada a partir de dados qualitativos e quantitativos, para abordar o problema do desempenho do professor, para desenvolvimento da competência corporal-cinestésica.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido em quatro escolas do município de Itabuna: a) Instituto Municipal de Educação Aziz Maron (IMEAM); b) Escola Lourival Oliveira Soares (ELOS); c) Colégio Sesquicentenário (CISO) e d) Escola Flávio Simões.

As quatro escolas são mantidas pela Secretaria Municipal de Educação e são as que atendem alunos de 5ª à 8ª séries, oferecendo a disciplina de educação física em seu currículo escolar.

a) O IMEAM - Instituto Municipal de Educação Aziz Maron, escola situada no centro da cidade de Itabuna, atende a 2.209 alunos matriculados em turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, e 1ª a 3ª séries do curso de magistério, no ensino médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno, compondo seu corpo docente com seis professores de educação física.

b) A Escola Municipal Lourival Soares, situada no bairro Nova Ferradas, atende a 1212 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno, possuindo três professores de educação física em seu quadro de docentes.

c) O CISO é uma escola privada, porém integrada à rede municipal, por meio de convênio. Está situada no bairro de Fátima, atende a 1.110 alunos matriculados em turmas no ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, possuindo em seu quadro de docentes, dois professores de educação física.

d) A Escola Municipal Flávio Simões Costa, situada no bairro Califórnia, atende a 1.548 alunos em turmas de 1ª à 8ª séries, nos turnos matutino, vespertino e noturno, possuindo dois professores de educação física em seu quadro de docentes. (vide Quadro 1).

Quadro 1 - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES POR ESCOLA

Escola	Total de Alunos	Alunos no 1º E 2º Ciclos	Alunos no 3º E 4º Ciclos	Total de Professores
IMEAM	2141			6
Lourival Soares	1404	0	1404	3
CISO	1110	364	730	2
Flávio Simões	1548	207	1321	2

fonte 1 - Secretaria Municipal de Educação de Itabuna

3.1 A UNIDADE BÁSICA DE OBSERVAÇÃO E DE ANÁLISE

A *unidade básica de observação* foi o *professor de educação física* atuando na Escola; também foi observada a própria instituição escolar.

A *unidade básica de análise* também foi o professor de educação física; secundariamente foi analisada a instituição escolar.

3.2 COLETA DE DADOS

Para levantar os dados quanto às variáveis, identificadas na definição do problema de pesquisa, na hipótese e objetivos, foram utilizados/aplicados diferentes instrumentos e técnicas:

a) **Roteiro de observação**, para orientar e sistematizar as observações realizadas em sala de aula, (vide anexo 4);

b) **Formulário** para entrevistas, (vide anexo 3);

c) **Álbum/quadro de imagens numeradas** (vide anexo 2);

As fontes de informação, para obtenção dos dados, foram:

a) Os professores de educação física;

b) Currículo escolar da disciplina educação física;

c) Planos anual e de aulas.

3.2.1 A CONSTRUÇÃO DO ÁLBUM DE IMAGENS E O MÉTODO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS DA VARIÁVEL REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CORPO

Neste estudo foi elaborada uma nova técnica para coleta de dados denominado de *álbum de imagens*. Destina-se à captar as representações sociais sobre o corpo por meio da identificação de imagens pelo professor, por meio de um instrumento construído de

imagens/fotografias. Coletar dados das representações sociais sobre o corpo requer uma metodologia que seja capaz de captar a complexidade do fenômeno. A possibilidade criativa e diversificada de métodos e técnicas de coleta e tratamento de dados serviu de diretriz para a elaboração do instrumento *álbum de imagens*. Neste sentido SÁ, diz que

> A pesquisa das representações sociais tem se caracterizado, desde o início, por uma utilização bastante criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento de dados (SÁ, 1996, p. 99).

Organizou-se um álbum/quadro de imagens composto de 49 fotografias de pessoas, impressas em preto e branco. Nestas fotografias, constam 62 imagens, 34 de pessoas do sexo feminino e 31 do sexo masculino de faixas etárias variadas. As imagens foram obtidas da seguinte forma:

a) As imagens que compõem o álbum, em quase sua totalidade, foram fotografadas na beira da praia, nas praias do sul, de Ilhéus, no Estado da Bahia, em um domingo, do mês de fevereiro de 2001, de 8:00h às 16:00h, utilizando uma máquina fotográfica dotada de uma lente grande angular para capturar as imagens a pequenas distâncias e uma tele-zoom, o que possibilitou a captura das imagens à longa distância. As imagens de número - 19; 51; 55; 69; 70 e 71 foram selecionadas de revistas e agregadas ao álbum/quadro para complementá-lo.

b) Optamos intencionalmente, por capturar as imagens à beira da praia, pois definimos que as imagens das pessoas deveriam retratá-las de forma natural e na posição vertical (em pé), sem que estivessem esperando o registro de sua imagem. Pode-se perceber uma interferência na postura e nos gestos das pessoas quando estas são avisadas, ou quando estão conscientes de que serão fotografadas; elas fazem *poses*, mudam a postura, encolhem a barriga, entre outras alterações. Por esse motivo as imagens foram capturadas sem que as pessoas fossem comunicadas do seu registro.

Também foi propositado o registro das imagens à beira da praia, porque é o local em que as pessoas que freqüentam este espaço o fazem em trajes menores, com menos roupas, expondo mais seu corpo. Neste sentido, procuramos eliminar a interferência deste item na escolha e na análise das imagens durante a coleta de dados.

As vestimentas das quais as pessoas fazem uso, seguem padrões de moda e este não é o objetivo de análise deste trabalho. Outra característica das imagens é que o seu registro e sua impressão se fizeram em filme e papel fotográfico preto e branco para não haver a interferência das cores no momento da escolha das imagens durante a coleta e análise dos dados.

c) A captura das imagens foi uma escolha aleatória, registrando-se as imagens de pessoas que passavam pela areia sem que o percebessem, desde que o ângulo e sua posição possibilitassem seu registro pela câmera. A única condição foi de que as pessoas deveriam estar na posição vertical (em pé).

d) A impressão das imagens deu-se em papel de formato 17 x 10 cm, e depois de numeradas passaram a fazer parte do quadro/álbum, ou seja, elas foram afixadas em um quadro suporte de 130 x 70 cm, dispostas conforme o quadro (anexo 1).

O *álbum/quadro de imagens* foi devidamente testado, aplicando-se a algumas pessoas e realizando-se alguns ajustes após (vide anexo 2). Juntamente com um formulário de entrevistas (vide anexo 3) o álbum compõe os dois instrumentos de coleta de dados para a variável *representações sociais sobre o corpo*.

3.2.1.1 OS FUNDAMENTOS DA ELABORAÇÃO DO MÉTODO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DA VARIÁVEL REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CORPO

A complexidade da linguagem das imagens e do corpo permite-nos uma maior profundidade nas respostas razão pela qual elaboramos a técnica de obtenção de dados das representações sociais sobre o corpo por meio de imagens.

Portanto, o método para coleta e análise dos dados das representações sociais sobre o corpo está referenciado nas imagens e na comunicação do corpo ou na semiótica do corpo, onde o corpo e suas formas são considerados signos que produzem significados.

A comunicação entre duas pessoas, ou a comunicação social, só pode acontecer quando são conhecidos os signos e seus significados que são adquiridos no interior do meio social ao qual pertencem os indivíduos envolvidos na comunicação. A comunicação do corpo obedece às mesmas leis da comunicação verbal e se apóia na teoria semiótica para a compreensão dos códigos, signos e sua expressão. Segundo RECTOR

> A semiótica é uma teoria da significação, dirigindo-se à análise e à explicação dos mecanismos pelos quais um signo representa um objeto para alguém, proporcionando o aparecimento de um outro signo, num contínuo processo de semiose. O signo é uma relação de duas dimensões; a significação resulta da interação entre um signo-veículo (que aparece), um signo-objeto (aquilo a que se refere) e um signo interpretante (outros signos que um signo evoca) (RECTOR, 1993, p.17).

Nossos sentidos elementares nos permitem perceber e captar signos. É própria dos signos a função de representar, segundo um grau maior ou menor de convencionalidade. O homem põe em funcionamento formas de expressão completas e complexas, que são socialmente partilhadas. Ao exprimir-se com seu corpo, ou seja, a comunicação não verbal, ele o faz de maneira tão clara, que não mais há como se desdizer ou voltar atrás. Segundo RECTOR

> Os elementos não-verbais da comunicação social são responsáveis por cerca de sessenta e cinco por cento do total das mensagens enviadas e recebidas. A “construção” possível de uma “imagem social” requer consciência e controle de gestos e posturas. E a expressão gestual serve tanto a uma intenção cognitiva, expressiva ou descritiva, quanto a referencias de ordem afetiva (RECTOR, 1993, p. 21).

A comunicação do corpo se faz em grande parte pelo recurso dos gestos ou da forma corporal. A forma ou o gesto é uma ação corporal visível, pela qual um certo significado é transmitido por meio de uma expressão, é uma representação codificada.

Pela observação dos modos de comportamento corporal, socialmente aceitos, validados e normatizados, chega-se a um conhecimento empírico desta comunicação que se constitui numa forma particular de comunicação de ordem cultural, em sentido amplo.

Uma forma de comunicação é a dimensão não-verbal das posições do corpo: peito inflado; busto erguido; posições das pernas; maneiras de sentar-se podem ser

correlacionadas com informações acerca de características psicológicas da pessoa; acerca do grau de segurança, desenvoltura, timidez; estrutura moral; posição hierárquica.

Reconhecendo que representações sobre o corpo são imagens que as pessoas fazem de si mesmas e dos outros e que contemporaneamente vivemos em uma cultura que valoriza a imagem como meio de comunicação de disseminação e cultivo de valores, e que segundo ECO, se deve ao fato de que ". . . cada um dos nossos atos comunicativos está dominado pela maciça existência de códigos - social e historicamente determinados" (1997).

Como a imagem se faz presente e é vivenciada diariamente pelas pessoas, a sua característica é de facilidade interpretativa, isto é, todos são capazes de reconhecer e interpretar uma imagem em qualquer contexto. Pensamos que o método de coleta de dados deveria contemplar ou se aproximar dessa linguagem comunicativa e para tanto, elaboramos o *álbum de imagens* de pessoas que se constitui num dos instrumentos de coleta de dados.

Considerar a *imagem* como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como ferramenta de expressão e de comunicação. É possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro. A imagem é de fato uma linguagem específica e heterogênea.

Neste sentido é necessário conhecer a linguagem das imagens em suas particularidades, e as possibilidades interpretativas desta linguagem. A imagem tem a característica de ser utilizada e interpretada universalmente. Para JOLY a explicação da universalidade da imagem se deve,

> pela rapidez da percepção visual, assim como a aparente simultaneidade do reconhecimento de seu conteúdo e de sua interpretação e também pelo fato de o homem ter produzido imagens no mundo inteiro, desde a pré-história até nossos dias, de nos acreditarmos capazes de reconhecer uma imagem figurativa em qualquer contexto histórico e cultural (1996, p. 42).

A sua familiaridade, também é um aspecto importante a ser considerado, pois, desde muito pequenos, aprendemos a ler imagens ao mesmo tempo em que aprendemos a falar. Muitas vezes a própria imagem serve de suporte para o aprendizado da linguagem oralizada, que se constitui na principal forma de comunicação e foco de aprendizado na escola e sociedade. Neste sentido ALMEIDA sugere que,

> a proximidade real das imagens tem uma configuração muito próxima da oralidade, o que explica, em parte, o fato de que as imagens são às vezes, mais fortes do que o texto (1994, p. 9).

O mesmo autor diz que há muitas coisas que não conseguimos dizer pela forma escrita e que as imagens com sua forma própria de linguagem o fazem.

> Nosso aparato intelectual acostumado a entender e ver palavras oralizadas é atualmente obrigado a acordar para uma inteligibilidade diferente, necessária para a vida educacional e cultural na sociedade oral de imagem e som (ALMEIDA, 1994, p. 19).

Além disso, a imagem tem uma linguagem que performa uma inteligência não verbal, e ao mesmo tempo uma linguagem diferente da linguagem verbal (*op. cit.*).

Coletar informações através de imagens é abordar ou estudar os fenômenos em seu aspecto semiótico, ou seja, considerar o *modo de produção de sentido*, a maneira como provocam significações, isto é interpretações. Para JOLY,

> um signo só é “signo” se “exprimir idéias” e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa. Nos permite dizer que tudo pode ser signo, pois, uma vez que somos seres socializados, aprendemos a interpretar o mundo que nos cerca, seja ele cultural ou natural. O trabalho semiótico vai consistir em levantar as diferentes categorias de signos, sua especificidade, organização e processo de significação como auxílio para a compreensão de muitos aspectos da comunicação humana (JOLY, 1996, p.29).

Para RECTOR, em todo ato de comunicação estão envolvidos um emissor, um código, um canal, uma mensagem, um contexto e um receptor. As mensagens compõem-se, portanto, de signos que possuem significados e veiculam informações (1993, p. 15).

Neste trabalho o objetivo é analisar e, mais precisamente, decifrar as significações no que se refere ao corpo, através das informações presentes nas imagens. Além das imagens constituírem-se em uma forma de linguagem, também o próprio corpo é considerado “signo” e pode servir de comunicação que emite uma mensagem, de forma consciente ou inconsciente, ao outro que é receptor das objetivações e subjetivações da mensagem. Neste sentido RECTOR diz que,

> Exercitamos nossos conhecimentos das aparências pela observação das pessoas naquilo que as anuncia: o próprio corpo. Nosso corpo serve para confirmar,

> enfatizar, complementar e, em caso-limite, contradizer o que estamos tentando comunicar verbalmente (RECTOR, 1993, p. 6).

Ao elaborar o instrumento consideramos o fato de que não existe um método absoluto para análise, mas opções a serem feitas ou inventadas em função de seus objetivos. Neste sentido, foi indispensável definir os objetivos da análise para elaborar as ferramentas. Sua definição, portanto justificou e condicionou o método, que neste caso foi conhecer as imagens e percepções de rejeição e aceitação do corpo. Para determinar as representações sociais sobre o corpo através das imagens, é realizado o registro da mensagem implícita na mensagem visual, e são enumerados os diversos tipos de significantes co-presentes, com o objetivo de interpretar as imagens. Segundo JOLY,

> A mensagem está aí: devemos compará-la, examiná-la, compreender o que suscita em nós, compará-la com outras interpretações; o núcleo residual desse confronto poderá ser considerado como uma interpretação razoável e plausível da mensagem, num momento X, em circunstâncias Y (1996, p. 45).

A ciência dos signos, batizada de semiologia ou semiótica, consiste em estudar os diferentes tipos de signos interpretados por nós, estabelecer sua tipologia e encontrar as leis de funcionamento das suas diversas categorias. Ao olhar, escolher a imagem, o indivíduo elabora a reconstrução de um modelo, que tomará forma de representação adaptada aos objetivos estabelecidos.

Para compreender o que é uma imagem, o que diz uma imagem, e como diz, parte-se do princípio de que a imagem faz parte de um sistema de signos que exprimem idéias que usamos para nos comunicar. Um signo possui uma materialidade que percebemos com um ou mais dos nossos sentidos, é possível vê-lo, senti-lo, ouvi-lo, saboreá-lo, tocá-lo. O signo pode constituir um ato de comunicação quando é destinado intencionalmente ou fornecer informações, simplesmente por que aprendemos a decifrá-lo.

A imagem é colocada na categoria das representações através do denominador comum da analogia, ou semelhança. Sua função é evocar, utilizando o processo da semelhança. A imagem percebida como semelhança e percebida como signo.

A teoria semiótica propõe considerar a imagem como ícone, isto é, como signo analógico. Para JOLY,

> A fotografia, o vídeo, o filme são considerados imagens perfeitamente semelhantes, ícones puros, ainda mais confiáveis porque são registros feitos a partir de ondas emitidas pelas próprias coisas. Se as imagens/representações são compreendidas por outras pessoas além das que as fabricam, é porque existe entre elas um

> mínimo de convenção sociocultural, ou seja, elas devem boa parcela de sua significação ao seu aspecto de símbolo. A teoria semiótica permite-nos captar não apenas a complexidade, mas também a força da comunicação pela imagem (1996, p. 40).

O momento estético em que um objeto vai ao encontro do imaginário do espectador, neste caso o entrevistado, relaciona-se intimamente com seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências. A aparição da imagem como objeto estético para olhar o nosso corpo no mundo da cultura permite que falemos/escrevamos com múltiplos olhares/falares (ALMEIDA, 1994, p. 41).

As pessoas falam, não só com as bocas, mas seu corpo todo, juntamente com o que está ao seu redor.

Para VÁZQUEZ, a categoria estética é a determinação subjetiva e objetiva,

> que permite prender em suas redes a multiformidade de certa realidade especifica ou de certo comportamento do homem com ela, e que permite captar o que há de comum ou afim entre diferentes categorias estéticas em particular (1999, p. 160).

A opção de utilizar imagens na técnica de coleta de dados foi pela possibilidade da experiência estética vivida pelo entrevistado, o que permite captar as redes de multiformidade e expressões do corpo.

3.2.1.2 A TÉCNICA DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS ATRAVÉS DO ÁLBUM DE IMAGENS

A análise dos dados, imagens que compõem o álbum foi elaborada através de informações e categorias abordadas na fundamentação teórica, que são sistematizados em um quadro de interpretação elaborado com base na obra de KELEMAN (1992), (vide anexo 5). Ele considera que construímos nosso corpo segundo afetos e submetendo-o a uma série de agressões e estresse que vão transformando-o, formando-o e conformando-o em padrões e estruturas corporais básicas: estrutura *rígida*, *densa* ou *compactada*, *inchada*, *colapso*, que se constituem nas categorias que são utilizadas na análise. Elaboramos um quadro resumo destes padrões corporais anatômicos, que se encontra em anexo, onde a título de facilitar a análise e interpretação das imagens, são

apresentadas e registradas as informações referentes a cada parte do corpo. A análise se deu, portanto, através do registro de cada fragmento do corpo e informação referente, para posteriormente reconstruir a sua totalidade.

Também foram utilizadas como base de análise as informações obtidas através de medidas lineares: da altura, do quadril, da cintura e dos ombros de cada uma das imagens, e a comparação entre as medidas dos ombros, da cintura e do quadril; a razão das medidas da cintura e do quadril, que poderá dar idéia da proporcionalidade, das linhas e das formas do corpo que delas se originam. Além das medidas lineares e suas comparações, para efeito de análise, são consideradas as informações coletadas nas entrevistas acerca da justificativa da escolha das imagens, e informações sobre a aparência geral da imagem representada. Neste estudo a análise da variável, *representações sociais*, toma como referência as imagens componentes do instrumento de coleta de dados, e por esse motivo, torna-se impossível a tomada de medidas de circunferência, como sugere QUEIROZ (2000), para determinar o padrão de distribuição de gordura corporal calculando a razão da medida da circunferência do quadril e da circunferência da cintura (RCQ), sendo assim as medidas são tomadas linearmente, o cálculo da razão e a comparação entre as medidas é feita neste mesmo sentido.

Além das medidas lineares e suas comparações, também são considerados, para efeito de análise, as informações coletadas nas entrevistas acerca da justificativa da escolha das imagens e dados sobre a aparência geral da imagem representada.

O interesse principal da análise e descrição das imagens se refere à forma, à linha, à proporção, à simetria corporal e sua relação com as representações sociais sobre o corpo. Segundo os preceitos da estética, os olhos buscam e olham o que lhes é fonte de satisfação estética, o que permite a pessoa sentir prazer quando contempla os objetos, através das propriedades intrínsecas dos objetos e/ou pessoas, como a cor, a forma, a linha, a proporção, a simetria.

3.2.2 CENSO

Foi realizado um ***censo*** do universo dos profissionais de educação física atuando nas escolas municipais de Itabuna: IMEAM, Lourival Soares, CISO e Flávio Simões. São ao todo 14, que constituem a população de professores, porém um (1) destes não foi entrevistado, pois foram inúmeras as tentativas frustradas de encontrar este professor, que não comparecia aos horários marcados para a entrevista, assim como não comparecia à escola nos horários de suas aulas, (vide Quadro 2).

Quadro 2 - NÚMERO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EXISTENTES E ENTREVISTADOS, POR ESCOLA

Escola	Número de Professores existentes (N)	Número de Professores Entrevistados (n)
IMEAM	6	6
Lourival Soares	4	3
CISO	2	2
Flávio Simões	2	2
Total	14	13

fonte 2 – Dados levantados na pesquisa pela autora

3.2.3 ENTREVISTAS PELO FORMULÁRIO

Todos os profissionais foram entrevistados pela autora, seguindo-se o formulário previamente testado, composto por perguntas abertas e fechadas, para levantar as informações referentes às variáveis de estudo: formação do professor de educação física; representações sociais sobre educação física. Integrando o formulário de entrevistas, o *álbum/quadro de imagens* foi utilizado para fazer as perguntas da variável *representações sociais sobre o corpo*; para respondê-las o entrevistado utilizou-se do

álbum/quadro de imagens, indicando a imagem que correspondia ou mais se aproximava da resposta pretendida para a pergunta realizada; Foi realizado o registro do número da imagem; além da resposta indicada através da imagem, o entrevistado justificou sua escolha e esta justificativa também foi registrada.

3.2.4 ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

O roteiro de observação foi elaborado com o objetivo de obter o registro, a cada dois (2) minutos, das ações dos professores, das atividades propostas, dos conhecimentos desenvolvidos, dos conteúdos apresentados, e, ao final, para obter um quadro resumo do tempo total e proporcional (%) investido em cada uma destas ações. Também foram considerados os registros subjetivos nas observações.

3.3 PROCEDIMENTOS DE PROCESSAMENTO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados do formulário, referentes a perguntas fechadas, foram tabulados usando-se a planilha eletrônica *excel* para seu processamento e análise. Também foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

3.3.1 TÉCNICA DE ANÁLISE QUALITATIVA

Análise qualitativa foi realizada com as informações do tipo verbal, das respostas às perguntas abertas (perguntas que permitem uma livre resposta do informante), utilizando-se a técnica de análise do conteúdo.

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). É um método empírico, dependente do tipo de <fala> a que se dedica e do tipo de interpretação que esse pretende como objetivo.

A apuração e decodificação, das respostas de perguntas abertas de questionários, é realizada pela avaliação do conteúdo por temas. O propósito da análise de conteúdo é a facilitação, por intermédio de procedimentos de transformação, do acesso do observador de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (BARDIN, 1977, p. 45). Permite classificar os elementos de informação de modo a chegarmos a representações condensadas e explicativas do objetivo proposto (BARDIN, 1977, p. 52).

A técnica de análise de conteúdo, utilizada neste estudo, consiste em eleger as palavras-chave[16], que encerram os conceitos-chave; estabelecer as co-ocorrências, que são as palavras que ocorrem juntamente com as palavras-chave e guardam relação próxima com elas; destacar as relações, entre as palavras-chave e co-ocorrências, que são desdobradas em associações (relações positivas) ou oposições (relações negativas). Com o objetivo de facilitar a interpretação do conceito-chave encerrado em cada resposta.

A interpretação dos dados é o processo mental mediante o qual se trata de encontrar um significado mais amplo da informação empírica. Para isso é necessário ligar os dados com outros conhecimentos disponíveis propostos no marco teórico e conceitual (SORIANO, 1996, p. 257).

---

[16] As palavras-chave constituem-se na base do sistema de análise documental, (TEIXEIRA, 1983, p. 39).

CAPÍTULO IV

4 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Por dados entendemos, cada um dos elementos de informação que se recolhe durante o desenvolvimento da investigação e com base nos quais, convenientemente sistematizados, poderão ser extraídas conclusões de relevância em relação ao problema de investigação estabelecido.

4.1 PERFIL E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSCA ENTREVISTADOS

A seguir são apresentadas as informações sobre a faixa etária, sexo, estado civil, forma de ingresso e tipo de vínculo com a rede municipal de ensino, jornada de trabalho, renda salarial, descendência e religião do professor entrevistado. O conhecimento de tais características contribui, juntamente com outras informações sobre a formação, representações sociais e expressão de atitudes do professor, traçar o perfil do professor de educação física.

O Quadro 3, mostra que 31% dos professores de educação física da rede municipal de ensino se encontram na faixa etária abaixo de 25 anos; 15% de 25 à 30 anos; 23% de 35 à 40 anos; 8% de 40 à 45 anos 23% acima de 45 anos. A maioria, 54% dos professores se encontra na faixa etária acima de 35 anos.

Quadro 3 - FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES

Faixa Etária	Freqüência	%
<= 25	4	31
25 ---| 30	2	15
35 ---| 40	3	23
40 ---| 45	1	8
> 45	3	23

O Quadro 4 mostra a distribuição dos professores segundo o sexo: 46% são do sexo masculino e 54% são do sexo feminino.

Quadro 4 - SEXO

Sexo	Freqüência	%
Masculino	6	46
Feminino	7	54

A maioria dos professores (62%) é de casada enquanto 31% deles é solteiro, o restante (8%) são divorciados (Quadro 5).

Quadro 5 - ESTADO CIVÍL

Estado Civil	Freqüência	%
Casado	8	62
Solteiro	4	31
Divorciado	1	8

O Quadro 6, mostra a distribuição dos professores conforme o período de admissão no serviço público municipal. Dos quais quinze por cento (15%) foram admitidos antes de 1980, tem 21 anos ou mais de atividade na rede municipal. Oito por cento (8%) foram admitidos no período de 1981 à 1985; quinze por cento (15%) foram admitidos no período de 1986 à 1990; vinte e três por cento (23%) tem de 11 à 20 anos de atividade na rede municipal. Vinte e três por cento (23%) foram admitidos no período de 1991 à 1995, tem de 5 à 10 anos de atividade na rede municipal; quinze por cento (15%) foram admitidos no período de 1996 à 2000, tem de 2 à 4 anos de atividade na rede municipal. Vinte e três por cento (23%) foram admitidos à partir de 2001, tem menos de um ano de atividade na rede municipal. Trinta e oito por cento

(38%) dos professores tem mais de dez anos de atividade no serviço publico municipal e trinta e oito por cento (38%) tem menos de 4 anos de atividade no serviço público municipal.

Quadro 6 - PERÍODO DE ADMISSÃO NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL

Período de Admissão	Freqüência	%
< =1980	2	15
1981 --|1985	1	8
1986 --|1990	2	15
1991 --|1995	3	23
1996 --|2000	2	15
2001	3	23

A forma de ingresso dos professores na rede municipal de ensino é apresentada no Quadro 7. Mais de um terço (38%) ingressou no serviço público por meio de concurso público e igual número foi contratado temporariamente, recrutado por seleção pública simplificada. Os demais (23%) foram contratados sem concurso e/ou seleção pública.

Quadro 7 - FORMA DE INGRESSO

Forma de Ingresso	Freqüência	%
Concurso público	5	38
Contrato sem concurso	2	15
Contrato temporário	5	38
Outra situação	1	8

A maioria dos professores (88%) é contratada pelo regime jurídico de CLT – Consolidação das Leis do Trabalho (Quadro 8).

Quadro 8 - REGIME JURÍDICO DO VÍNCULO

Regime Jurídico do Vínculo	Freqüência	%
CLT	11	85
Outra situação	2	15

A maioria dos professores (70%) atua num regime de 40 horas semanais e a jornada semanal é de 32 horas-aula, mais 8 horas reservadas para atividade

complementar, de preparação de aulas, etc. . O magistério municipal admite 2 regimes de 20 horas semanais por professor, cada um representando um turno semanal que pode ser pela manhã, pela tarde, pela noite. Um professor pode exercer um regime de 20 horas ou acumular dois ficando então em regime de 40 horas (Quadro 9)

Quadro 9 - JORNADA DE TRABALHO NA REDE MUNICIPAL

Jornada de Trabalho	%
20	67
40	33

A faixa salarial percebida pelos professores da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Itabuna (SEC) varia de 4 à 6 salários mínimos para o regime de 40 horas semanais. Quarenta e seis por cento (46%) recebem de 1 à 2 salários mínimos por mês, para um regime de 20 horas semanais. Trinta e oito por cento (38%) recebem de 2 à 4 salários mínimos por mês. Quinze por cento (15%) recebem de 4 à 6 salário mínimos por mês, (vide Quadro 10).

Quadro 10 - RENDA SALARIAL MUNICIPAL (em salários mínimos - SM)

Renda Salarial Municipal (Sm)	Freqüência	%
1 ---| 2	6	46
2 ---| 4	5	38
4 ---| 6	2	15

A área de atuação de tordos os professores é de 5ª a 8ª serie, conforme especificado no Quadro 11.

Quadro 11 - SÉRIES EM QUE ATUA

Série em que Atua	Freqüência	%
Sexta e oitava	1	8
Quinta, sexta e sétima	1	8
Quinta, sétima e oitava	2	15
Sexta, sétima e oitava	1	8
Quinta, sexta, sétima e oitava	7	54
Quinta, sexta, sétima, oitava e magistério	1	8

A maioria dos professores de educação física da rede municipal de ensino de Itabuna (69%) atua em escolas de outras redes (particular, estadual) enquanto os restantes (31%) atuam exclusivamente na rede municipal. (Quadro 12).

Quadro 12 - TRABALHO CONFORME REDES DE ENSINO

Trabalho Conforme Redes de Ensino	Freqüência	%
Particular	1	8
Estadual	7	54
Particular e Estadual	1	8
Atuação exclusiva na rede municipal	4	31

A jornada de trabalho semanal trabalhando em outra escola de outra rede de ensino, de trinta e oito por cento (38%) dos professores, é de 40 horas, e a jornada de trabalho de vinte e três por cento (23%) é de 20 horas, como mostra o Quadro 13**.**

Quadro 13 - JORNADA EM OUTRA REDE DE ENSINO (horas semanais)

Jornada em Outra Rede de Ensino (Horas Semanais)	Freqüência	%
20	3	23
40	5	38
SR	4	31

A renda mensal, do professor, proveniente do trabalho em escolas das redes particular e estadual de ensino apresentada no Quadro 14. cerca de um terço (31%) dos professores têm uma renda mensal inferior ou igual a dois salários mínimos e igual número (31%) têm uma renda mensal entre dois e quatro salários mínimos. Enquanto isso (8%) dos professores têm renda mensal superior a 8 salários mínimos.

Quadro 14 - RENDA MENSAL PROVENIENTE DAS REDES PARTICULAR E ESTADUAL DE ENSINO em SM

Renda Mensal Proveniente das Redes Particular e Estadual de Ensino em SM	Freqüência	%
< = 2 SM	4	31
2 ---| 4 SM	4	31
> 8 SM	1	8
Não trabalha nestas redes	4	31

Um numero menor de professores (23%) que os que trabalham em outras redes, exerce outra profissão além da de professor e a renda que auferem com este trabalho é apresentada no Quadro 15.

Quadro 15 - RENDA EM OUTRA PROFISSÃO (SM)

Renda em Outra Profissão	Freqüência	%
< = 2	2	15
2 --| 4	1	8
SR	10	77

A renda total da família do entrevistado é apresentada no Quadro 16. A maioria (46%) têm uma renda familiar entre 5 e 10 salários mínimos mensais. Enquanto 31% se situam na faixa entre 15 e 20 salários mínimos mensais, enquanto apenas 8% se encontram na faixa de 1 a 5 salários.

Quadro 16 - RENDA FAMILIAR (salários mínimos)

Faixa da Renda (SM)	Freqüência	%
01 ---| 05	2	15
05 ---| 10	6	46
10 ---| 15	1	8
15 ---| 20	4	31

A participação do professor na composição da renda familiar não é muito significativa uma vez que 62 % deles contribuem com menos de 50% (Quadro 17).

Quadro 17 - PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA RENDA FAMILIAR

Renda individual do professor(SM)	Rendimento Familiar		Participação da renda do professor na renda familiar %
	Faixas de SM	Média em SM	
2	16-20	18	11
4	16-20	18	22
2	06-10	8	25
1	01-05	3	33
6	16-20	18	33
3	06-10	8	38
3	06-10	8	38
3	06-10	8	38
10	16-20	18	56
5	06-10	8	63
5	06-10	8	63
12	11-15	13	92
3	01-05	3	100

A jornada de trabalho total é apresentada no Quadro 18, 15% dos entrevistados assumem uma jornada de trabalho de 20 a 30 horas semanais, 38% uma jornada de 40 horas semanais, 31% uma jornada de 60 horas, 15% uma jornada de 80 horas semanais. Os regimes de trabalho de 20 e 40horas semanais nem sempre coincidem com as horas da jornada de trabalho, como é o caso na rede municipal: o regime de 20 horas prevê uma jornada de trabalho de 16 horas-aula semanais (no caso de 5ª a 8ª séries).

Quadro 18 -JORNADA DE TRABALHO SEMANALTOTAL (HORAS)

Jornada de Trabalho Total (Horas)	%
20	15
30	
40	38
60	31
80	15

A maioria dos professores (69%) tem filhos, todos com idade inferior a 20 anos. (Quadro 19).

Quadro 19 - FAIXA ETÁRIA DOS FILHOS

Faixa Etária dos Filhos	Freqüência	%
Não tem filhos	4	31
<= 05 (1)	1	8
05 --| 10 (2)	2	15
10 --| 15 (3)	1	8
> 20 (5)	1	8
(2) + (3)	1	8
(3) + (4)	1	8
(2) + (3) + (4) + (5)	1	8
Total	13	100

As informações sobre a religião dos professores consta no quadro a seguir. Sessenta e nove por cento (69%) são adeptos da religião católica. Oito por cento (8%) são adeptos da religião protestante. Quinze por cento (15%) são adeptos da religião espírita. Oito por cento (8%) pertencem a outra religião, (Quadro 20).

Quadro 20 - RELIGIÃO

Religião	Freqüência	%
Católica	9	69
Protestante	1	8
Espírita	2	15
Outra	1	8

4.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Conhecer a formação do professor de educação física é um importante elemento para compreensão do seu modo de agir profissional. Segundo a Conferência Mundial sobre Ensino Superior realizada em Paris (1998), a educação superior exerce algumas funções, entre as quais destacamos algumas a seguir, por acreditarmos serem relevantes a compreensão do processo de formação dos profissionais egressos do ensino superior, do que foi ou não, contemplado neste processo de formação e qualificação profissional:

a) Formar diplomados altamente qualificados, capazes de atender as necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificação que esteja à altura dos tempos modernos, compreendida a capacitação profissional que combine os conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante os cursos e programas que estejam constantemente adaptados às necessidades presentes e futuras da sociedade;
b) Construir um espaço aberto para a formação superior que propicie a aprendizagem permanente com o fim de formar cidadãos que participem ativamente da sociedade e que estejam abertos ao mundo, para promover o fortalecimento das capacidades endógenas e a consolidação de um marco de justiça dos direitos humanos;
c) Promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da investigação, como parte dos serviços que há de prestar à comunidade, proporcionar as competências técnicas adequadas e contribuir para o desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades;
d) Contribuir a compreender, interpretar, preservar, reforçar, fomentar e difundir as culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;
e) Contribuir a proteger e consolidar os valores da sociedade, velando por inculcar nos jovens os valores de cidadania democrática e proporcionado perspectivas críticas e objetivas a fim de propiciar o debate sobre as opções estratégicas e o fortalecimento de enfoques humanistas;

f) Contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, mediante a capacitação docente.

Os cursos de formação, as instituições formadoras, não devem ter por objetivo apenas proporcionar o acesso ao conhecimento, mas fazê-lo de modo crítico, promovendo a educação emancipatória de indivíduos autônomos capazes de conhecer, dirigir e avaliar suas próprias ações e melhorar sua qualidade de vida, dotados de capacidade reflexiva, tornado-os competentes e capazes de intervir eticamente em todas as situações de sua vida com base no conhecimento mais inovador possível. Teremos como resultado deste processo de formação, um profissional capaz de prestar serviços aos seus alunos inspirados nestes mesmos valores.

Para FREIRE, nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, está além da memorização e transferência mecânica dos conteúdos,

> sugere ou, mais do que isso, implica na habilidade de apreender a substantividade do objeto, aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto do conteúdo. Neste caso o aprendiz funciona muito mais como um paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente, curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. Somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, e construir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 77).

A importância dos cursos de graduação em educação física está na necessidade de aperfeiçoamento, na produção de conhecimentos e no aprimoramento do profissional da área, na intenção de formar um profissional comprometido eticamente em prestar serviço que seja útil e de boa qualidade à sociedade.

A seguir caracterizamos formação acadêmica e formação continuada dos professores entrevistados. Vinte três por cento (23%) têm nível de formação no ensino médio, sendo que quinze por cento (15%) destes são formados no curso de magistério e oito por cento (8%) no curso científico; trinta e oito por cento (38%) têm formação em curso de licenciatura plena em educação física; trinta e oito por cento (38%) são licenciados em educação física e pós-graduados na área de educação física (Quadro 21).

Quadro 21 - NÍVEL DE FORMAÇÃO

Nível de Formação	Freqüência	%
Médio-2º Grau (Magistério, científico)	3	24
Superior: (Licenciatura Plena)	5	38
Pós-graduação (*Lato sensu)*: especialização	5	38
Total	13	100

Cinqüenta e oito por cento (58%) dos entrevistados fizeram os cursos de graduação e pós-graduação no estado da Bahia; trinta e sete por cento (37%) o fizeram em outros estados (Quadro 22).

Quadro 22 - LOCAL DE REALIZAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO

Escola/Universidade	Freqüência	%
Bahia	11	58
Outros Estados	7	37
SR	1	5

Os cursos de pós-graduação realizados pelos professores tiveram sua concentração na área de educação física, em treinamento desportivo, educação infantil e educação psicomotora. Quarenta e nove por cento (49%) do total de professores tem curso de pós-graduação, assim distribuídos, sessenta por cento (60%) em treinamento desportivo; vinte por cento (20%) em educação infantil; vinte por cento (20%) em educação psicomotora (Quadro 23).

Quadro 23 - CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Curso de Pós-Graduação	Freqüência	%
Treinamento Desportivo(2)	3	23
Educação Infantil(3)	1	8
Educação Psicomotora(4)	1	8

A graduação dos professores entrevistados acontece em dois momentos, o primeiro período de mais de doze (12) anos de formação concentra 53,8% dos professores, 30,7% destes concluíram a graduação no período de 1974 a 1982 e 23,1% no período de 1984 a 1990; o segundo período com seis (6) anos ou menos de formação concentra 46,2% dos professores, 7,7% destes concluíram a graduação no ano de 1996 e 38,8% no período de 1998 a 2000 (Quadro 24).

Apenas 38,5% dos professores entrevistados realizaram curso de pós-graduação, vinte por cento (20%) destes o fizeram no ano de 1987 e oitenta por cento (80%) o fizeram no período de 2000 a 2001(Quadro 24).

A participação em cursos, palestras de aperfeiçoamento contou com a presença da maioria (92%) dos professores no período de 1997 a 2001(Quadro 24).

Quadro 24 - PERÍODO DE CONCLUSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO

Graduação			Pós-Graduação			Aperfeiçoamento		
Período	f	%	Período	f	%	Período	F	%
1974 - 1982	4	30,7%	2000 - 2001	4	80	1997- 2001	12	92
1984 - 1990	3	23,1%	1987	1	20			
1996	1	7,7%						
1998 - 2000	5	38,5%						

A formação de setenta e sete por cento (77%) dos professores é na área de educação física; vinte e três por cento é em outra área (23%) (segundo Quadro 25).

Quadro 25 - ÁREA DE FORMAÇÃO

Área	Freqüência	%
educação física	10	77
Outra	3	23

4.2.1 CONCEITOS CHAVE DAS OPINIÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

O conceito chave da opinião dos professores de educação física entrevistados, sobre os aspectos positivos de sua formação foram a aquisição e incremento de conhecimento, a descoberta e aprendizado da profissão através da teoria, das aulas e disciplinas, possibilitando a qualificação e identificação com a profissão.

No julgamento do professor a razão destes aspectos da formação terem sido considerados como positivos, foi porque contribuíram para formação e qualificação profissional, suprindo a deficiência de profissionais habilitados na cidade de Itabuna; a realização e identificação profissional. Nas respostas dos professores houve um predomínio de palavras relacionadas à ação.

A imagem apontada pelos professores como aspectos negativos da formação foram a falta ou pouco conhecimento, aprofundamento, interesse e capacidade do professor em ensinar, a desvalorização moral e profissional do professor; a deficiência da própria estrutura das instituições formadoras em propiciar e aproximar os conhecimento com a realidade.

As soluções assinaladas pelos professores entrevistados para os problemas na formação; a capacitação dos profissionais/professores responsáveis pelo processo de formação; a mudança ou renovação dos profissionais/professores responsáveis pelo processo de formação; inovação nas didáticas dos profissionais/professores responsáveis pelo processo de formação; a própria atualização profissional. O entrevistado compreende que o processo de formação se restringe aos períodos de freqüência a escola e instituição de ensino superior e que, a solução dos problemas está no outro, não se vê responsável pelo próprio processo de formação. Contradizendo, em parte, os indicativos da Conferência Mundial de Ensino Superior (Paris, 1998), que sugere a necessidade da investigação, apropriação e adaptação constantes do conhecimento as necessidades de desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

KUNZ entende que o problema da formação do professor de educação física está na ênfase dada ao esporte nos cursos de formação.

> Os cursos universitários de formação profissional do professor de educação física, na tentativa de formar especialistas do esporte, ensinando a estes profissionais a mais especializada e evoluída tecnologia científica dos esportes, formam, na verdade, indivíduos leigos para o exercício da profissão de professor de educação física na maioria das escolas brasileiras. Provavelmente, na escola, nem o aluno nem o diretor fará qualquer distinção entre o trabalho prático realizado por esse profissional com curso universitário e o de uma pessoa e o de uma pessoa qualquer que goste de ginástica e dos esportes (2000, p. 83).

4.2.2 ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

A formação continuada do profissional através de participação em cursos, jornadas pedagógicas, seminários, ciclos de estudos, é um aspecto importante a ser observado no processo de formação do professor. O conhecimento sobre sua atualização profissional nos dá indícios sobre sua capacidade de atuação profissional e sobre sua busca de novos conhecimentos, tão importante para uma ação crítica e reflexiva. Sua capacidade de se adaptar e alterar a maneira de trabalhar de acordo com as mudanças sociais também depende de sua constante atualização de conhecimentos e profissional.

A maior parte dos professores entrevistados (92%) participou de cursos, ciclos de estudos, seminários. Enquanto oito por cento (8%) deles não participou de atividades de aperfeiçoamento.

A participação em cursos de aperfeiçoamento foi a atividade mais freqüente, foram 55% os participantes nesta atividade, 15% participaram de seminários (Quadro 26).

Quadro 26 - TIPO DE ATIVIDADE /APERFEIÇOAMENTO

Tipo de Atividade/ Aperfeiçoamento	Freqüência	%
Jornadas	1	8
Seminários	2	15
Cursos	3	23
Conferência + cursos	1	8
Encontros + cursos	1	8
Jornadas + ciclo de estudos	1	8
Jornadas + cursos	1	8
Seminários + cursos	1	8
Jornadas + seminários + ciclo de estudos	1	8
Não respondeu	2	15

O conteúdo de interesse dos cursos e atividades de aperfeiçoamento realizadas pelos professores se refere à educação física e os desportos, ginástica, temas relacionados com a educação física (Quadro 27).

Quadro 27 - CONTEÚDO DOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO

Conteúdo dos Cursos	Freqüência	%
educação física	4	31
Sexualidade	1	8
Natação	1	8
educação física + Natação	1	8
Política esportiva municipal + educação física	1	8
Ginástica na empresa + musculação	1	8
Hidroginástica	1	8
Nutrição + mídia + educação física	1	8
Não respondeu	2	15

Os cursos que tiveram a participação dos professores foram promovidos por entidades públicas, 75% deles, por entidades particulares, 5% deles (Quadro 28).

Quadro 28 - ENTIDADES PROMOTORAS

Entidades Promotoras	Freqüência	%
Pública	15	75
Particular	1	5
Não respondeu	4	20

A participação nestas atividades foi em sua maioria na condição de discente, 46%; a participação como docente foi de 15% e a participação como docente e discente foi de 31% (Quadro 29).

Quadro 29 - TIPO DE PARTICIPAÇÃO

Tipo de Participação	Freqüência	%
Docente	2	15
Discente	6	46
Docente + discente	4	31

O caráter da atividade que teve a participação dos professores foi em sua maioria teórico-prático, 69% das atividades; as atividades de caráter teórico foram 23% (Quadro 30).

Quadro 30 - CARÁTER DA ATIVIDADE

Caráter da Atividade	Freqüência	%
Teórica	3	23
Teórica + prática	9	69

A formação do profissional de educação física não se resume aos quatro ou cinco anos que ele freqüentou os bancos da escola de uma universidade ou curso superior, mas se constitui num processo e que devem ser consideradas, neste processo, as escolhas que este profissional faz na busca de novos conhecimentos e da relevância destes para melhorar a qualidade de serviço a ser prestada. O que se percebe, é que as escolhas dos professores no que se refere ao tipo de curso de aperfeiçoamento, de pós-graduação, dos conteúdos abordados nestes cursos e em suas leituras, é que estão, em sua maioria, direcionados para os esportes. Estas escolhas sugerem uma incompetência na reconstrução permanente do seu projeto pedagógico pessoal, assim como, é indicativo que os próprios cursos de formação não foram eficientes em produzir nos alunos egressos a competência de encontrar a identidade de sua formação, e sua própria identidade profissional.

A tendência utilitarista e instrumental nos cursos de formação configura um profissional egresso baseado na aprendizagem de determinados métodos e sua aplicação imediata. Esta perspectiva pragmática do conhecimento e da metodologia da educação física somente prepara os alunos egressos para a aplicação dos métodos, ao invés de atender a uma construção fundamentada.

Os cursos de formação de professores de educação física não têm claro que profissional quer formar, a formação não permite que o aluno chegue ao final dos estudos com a capacidade de sintetizar as informações recebidas. O conhecimento se apresenta fragmentado dentro de uma perspectiva mecanicista, atendendo a teoria positivista que apresenta a totalidade como soma de suas partes (BRAUNER, 1999, p. 351).

O modelo de formação produz um conhecimento estandardizado, com a pretensão de permitir ao egresso, a adaptação a qualquer situação de ensino seja na academia, nas escolas, nos clubes esportivos, porém ao enfrentar-se nas distintas realidades profissionais, os professores egressos, ou mostram uma incapacidade crítica de leitura do mundo social, ou entram em um processo de insegurança frente aos novos cenários totalmente desconhecidos. A formação, em geral, não contempla a reflexão política como instrumento metodológico, capaz de responder a diferentes demandas sociais, que acontecem na atualidade. Os modelos de formação produzem um tipo de profissional especialista, alienado e reprodutor instruído dentro de áreas muito estreitamente definidas.

4.2.2.1 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A prática docente tem uma dimensão inconsciente e não inteiramente racional como, por exemplo, as rotinas que o docente põe em prática e que fazem parte de uma tradição coletiva de seus dados pessoais. Os professores constroem sua identidade por adesão a um conjunto de valores e métodos transmitidos de geração a geração. Conhecer sua experiência profissional é importante para compreender como esta se relaciona com suas representações sobre educação física. Destaca-se a experiência como professor, no ensino, na educação física, onde todos (100%), já atuaram no ensino fundamental de 5ª à 8ª séries. Mais da metade (61,5%) dos professores têm 10 anos ou mais de experiência como professor, é significante lembrar que sua prática está referenciada em valores e rotinas construídas durante um longo período de tempo. Momento durante o qual passou a vigorar a nova LDB, a qual parece não ter sido absorvida pelos mesmos, no que se refere a educação física escolar, caracteriza como disciplina e, que portanto, deve ter um conhecimento, objetivos, conteúdos específicos a serem desenvolvidos, (Quadro 31)

Quadro 31 - EXPERIENCIA PROFISSIONAL POR ÁREA (ANOS)

Experiência Profissional	Freq.	%	Classificação por anos de experiência					
			< -- |1	01--| 05	05 --| 10	10 --| 15	15 --| 20	20 --| 30
Educação infantil (creche)	1	8	0	0	1	0	0	0
Educação infantil (pré-escola)	4	31	2	1	0	1	0	0
Ensino fundamental (1ª - 4ª)	9	69	4	3	0	2	0	0
Ensino fundamental (5ª – 8ª)	13	100	0	7	0	3	2	1
Ensino médio (1º – 3º)	9	69	2	4	0	1	2	0
Outra	6	46	4	2	0	0	0	0

4.2.2.2 LEITURAS REALIZADAS PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A maioria (92%) dos professores realizaram leituras na área de educação física nos últimos cinco anos, aproximadamente 76% destes, tiveram como objeto de sua leitura o desporto/ esportes, outros assuntos, que figuram entre os citados são: recreação, jogos cooperativos, avaliação em educação física, educação física e a ciência do ensino (Quadro 32).

Quadro 32 - LEITURA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

Leitura Sobre educação física	Freqüência	%
Não	1	8
Sim	12	92

Mais da metade (54%) dos professores não realizaram leituras sobre educação, nos últimos cinco anos, 46% deles realizaram leituras na área de educação, aproximadamente 46% destes professores citaram os PCN's como assunto de suas leituras sobre educação realizadas nos últimos cinco anos; outros assuntos que figuram, entre os citados, são: temas transversais, competências, motivação, educação infantil, (Quadro 33).

Quadro 33 - LEITURA SOBRE EDUCAÇÃO

Leitura Sobre Educação	Freqüência	%
Não	7	54
Sim	6	46

A Procura de informações através da leitura técnica é um importante modo de comprovar a capacidade e interesse que o professor tem dirigir suas ações em busca do conhecimento como base para suas intervenções profissionais, pedagógicas de boa qualidade, no entanto, as leituras direcionadas a uma área especifica, do esporte, por exemplo, configura um profissional com perfil “viesado”, ou seja, um professor que não busca e não aplica um conhecimento menos alienado, capaz de melhorar a qualidade de serviço que ira prestar a sociedade, ou a comunidade, neste caso especifico, a comunidade escolar.

4.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

As representações sociais sobre educação física neste estudo são as percepções, sentimentos e crenças que o professor de educação física tem sobre educação física escolar, seu papel a ser desempenhado na escola e que conhecimentos devem ser por elas desenvolvidos; as vantagens em relação à prática de atividade física, esporte, dança, ginástica.

Mais da metade (54%) dos professores referem-se ou concordam que a educação física como disciplina que "deve ajudar a ensinar os conteúdos das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa". Caracterizando-a como disciplina que não têm objetivos e papel definidos na escola, numa relação de subserviência às outras disciplinas componentes do currículo escolar, ou até mesmo dispensável (ver Quadro 34).

A educação física, como processo de produção de conhecimentos e transmissão de determinados elementos de nossa cultura corporal, implica sempre em uma intencionalidade pedagógica, independentemente do âmbito de sua atuação.

É essencial, para a própria permanência, da educação física como componente curricular da educação básica, que esteja claro para o professor de educação física que o que pretende ensinar seja de fato condizente com aquilo que é nobre, valoroso e digno do processo de escolarização. Nas palavras de MARIZ DE OLIVEIRA

> Até o presente momento tenho certeza que, em termos gerais, por meio dos nossos programas, tanto no papel quanto nas situações reais de ensino aprendizagem, não estamos sendo capazes de convencer a sociedade sobre a essencialidade de nossa presença na escola (2000).

Mais de metade (54%) dos professores concordam com as assertivas: 1 - "Quem pratica esportes aprende a respeitar as regras do jogo e adquire hábitos regrados de vida". Por isso a educação física nas escolas deve trabalhar os esportes"; 2 – "A educação física na escola possui um papel importante de desenvolver atletas que possam representar o país e mostrar a força do Brasil nos esportes".

Os professores, 77% deles concordam que, “a educação física na escola deve permitir um controle eficiente sobre o corpo e aumentar sua eficiência mecânica”. Essas declarações sugerem a aceitação de que os esportes se constituem no principal aspecto a ser tratado/trabalhado nas aulas de educação física, com o papel principal de conformar, controlar os corpos e o comportamento dos alunos. O resultado encontrado nas observações foi justamente de que os principais conteúdos trabalhados nas aulas de educação física são os esportes institucionalizados como um fim em si mesmo, sem a devida mudança pedagógica que transforme o esporte em meio de construção da cultura corporal (ver Quadro 34).

Neste sentido KUNZ diz que

> A concepção Técnico-Esportiva é, sem duvida, a concepção hegemônica, atualmente, no contexto escolar. Esta, busca contribuir com o sistema esportivo no sentido mais geral, ou seja, na descoberta e no fenômeno do talento esportivo, através da introdução e da adaptação de todos à cultura esportiva. O interesse dos profissionais em desenvolver essa concepção é claramente orientado no rendimento esportivo nos padrões do esporte alto rendimento (2000, p. 107).

A dificuldade do professor de educação física em aprofundar e fundamentar teoricamente suas ações pedagógicas gera um comodismo de sua parte e o estigma da disciplina de ser considerada apenas uma atividade. Segundo SCHERER, “O professor, em geral, acomoda-se em utilizar conteúdos e procedimentos já interiorizados na sua cultura docente, como, por exemplo, a de adotar o esporte institucionalizado de forma predominante nas suas atividades” (2000, p. 134).

Segundo KUNZ, para o professor,

> É mais fácil receber respostas prontas dos especialistas, para o problema do movimento, do esporte e dos jogos, do que construir um mundo de movimentos, esportes e jogos com sentidos e significados individuais e coletivos de acordo com o contexto situacional (2000, p. 36).

Portanto, compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados para nele poder agir com liberdade e autonomia exige, além da capacidade da interação social e comunicativa. Implica dizer que o esporte, na escola, não deve ser algo apenas praticado, mas sim estudado, o que passa a ser uma exigência maior do que a simples prática.

Em lugar de ensinar os esportes na educação física escolar, pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Para tal, a realidade do esporte deve ser constantemente problematizada para tornar transparente o que a educação física é e saber decidir o que ela poderia ser. O ensino pretendido não é um ensino concentrado na aprendizagem de destrezas técnicas para o rendimento esportivo, mas, uma pedagogia inspirada no cuidado do ser humano em todas as suas dimensões.

É notório o estigma pertinente à educação física na escola: educação física é correr, fazer ginástica, jogar bola, lutar, dançar e brincar, porém, a educação física é muito mais do que isso, esforços devem ser envidados no sentido de quebrar este estigma criado em razão de desconhecimento e/ou opção pelo mais fácil e justificar-se em termos das funções reais de um componente curricular, envolvido em construir a cultura corporal.

Os preconceitos dos professores sobre a educação física, assim como, as atividades e esportes desenvolvidos nas aulas de educação física são expressões mecânicas e acabam por exercer um controle sobre o corpo dos alunos. O controle sobre o corpo do aluno pode ser um fato que ocorre sem que o professor reflita e esteja consciente de seus atos, eles podem estar referenciados nas representações que tem sobre corpo. Segundo ALMEIDA,

> Os corpos do esporte são corpos viscerais, desnudados, para serem vistos como máquinas biológicas, cujo intelecto está voltado para um único objeto, o condicionamento premeditado de órgãos, sangue, músculos, ossos, nervos, para resultar num modelo completo de ser vencedor. É curioso também observar que os esportes mais aristocráticos são os em que o corpo é mais coberto, como a equitação ou, a esgrima em que o rosto é velado. O corpo dos poderosos não é para ser visto, a não ser na intimidade; o corpo dos poderosos tem o poder de desnudar os mais fracos (ALMEIDA, 1994, p.59).

O controle e conformação do corpo e o comportamento dos alunos se reflete não somente nas concepções dos professores, também pode ser percebida na própria estrutura da escola, nas palavras de SANTIN,

> A estrutura da escola foi totalmente planejada e desenhada para o desenvolvimento de atividades de ordem intelectual. O corpo entra na escola apenas porque a inteligência não pode ir sozinha. Os pais matriculam a inteligência de seus filhos. As posturas corporais são de imobilidade e submissão ao grande objetivo de aprender conteúdos inteligíveis (1999, p. 41).

Ou seja, a educação física não faz parte do processo educacional propriamente dito. O corpo não se educa, mas se disciplina, se controla, se domina, se neutraliza.

Dentre os professores entrevistados 85%, concordam que ”a educação física afasta os jovens das drogas. Por isso ela é importante” (ver Quadro 34). Pela entrevista e observação realizadas com os professores conclui-se que, pelos métodos empregados, o esporte institucionalizado é tido como um fim em si mesmo, sem a devida transformação pedagógica que possibilite, efetivamente, que os alunos obtenham um aprendizado que os tornem capazes de orientar e agir criticamente nesta e outras esferas de suas vidas. Para atingir estes objetivos, as atividades pedagógicas precisam ser organizadas e intencionalmente elaboradas para este fim.

A maior parte dos professores entrevistados (92%) não concorda com as assertivas:

a) “As aulas de educação física são boas porque são só brincadeiras e lazer”.
b) “Os alunos de educação física não estudam, vão para a aula brincar e jogar”;
c) “A educação física no ambiente escolar deve se ocupar, através de suas atividades, apenas com o aspecto físico do aluno” (ver Quadro 34)

O caráter descompromissado com um possível aprendizado dos alunos aparece freqüentemente nas atividades e métodos empregados pelos professores que pode ser observado nas atividades propostas em suas aulas, onde a postura do professor e a de que o que ele está apresentado/ensinando não é coisa séria, que é passível de substituição por qualquer outra atividade. A disciplina, ou seja, o componente curricular não é planejado.

Há que se fazer referência à necessidade do lazer e do lúdico para a vida dos alunos e, na escola - lugar de aprendizado - também o lúdico e lazer devem ter seu espaço de aprendizado reservado. Na escola, as atividades precisam ser intencionalmente organizadas para que o aprendizado ocorra. Neste sentido, é importante que o professor tenha clareza quanto aos seus projetos, para a disciplina e para os seus alunos, e a contribuição que estes podem trazer para a vida de seus alunos. Os projetos,

por sua vez, devem ser elaborados, com a preocupação em considerar a totalidade do ser humano, sem incorrer na falha de se ocupar apenas com um aspecto do ser humano, como por exemplo, o aspecto físico. KUNZ chama atenção para o fato de que

> Deve haver, sempre, momentos na vida da pessoa, seja adulto, criança ou adolescente, em que a expressão de sua natureza sensível, comunicativa, alegre e prazerosa seja possibilitada. Por outro, lado deve haver momentos na vida das pessoas, especialmente dos jovens, em que o *aprender*, deve prevalecer ao *prazer*, embora nem sempre se necessite separar *aprender* do *prazer*. Não pode prevalecer uma atividade livre e espontânea, de que o professor apenas controle os excessos (2000, p. 121).

Todos os professores (100%) concordam com a declaração de que “A educação física na escola deve desenvolver atividades corporais que proporcionem prazer aos seus alunos”. Apesar de confirmar a idéia de que as atividades corporais prazerosas devem estar presentes, não fica garantido que esta perspectiva seja contemplada nas atividades e no planejamento.

Tornar ou manter a aulas de educação física agradáveis, úteis, indispensáveis, motivantes, variadas, interessantes e bem organizadas é um desafio impreterível para os professores de educação física. Para MARIZ DE OLIVEIRA

> O sucesso desse empreendimento depende de uma reformulação considerável no modo de condução das aulas, a partir de um entendimento claro e inequívoco de que o objetivo, os conteúdos, os procedimentos didáticos e a avaliação da aprendizagem relacionados com as aulas de educação física devem estar em consonância com o primado da educação escolar e suas funções específicas e únicas (2000).

Segundo SANTIN, numa sociedade em que o corpo passa a ter uma certa exaltação, fica evidente que a educação física encontra uma receptividade facilitada. E nessa perspectiva;

> O importante é saber como aproveitar esse espaço surgido, não por mérito da educação física, mas por uma mudança de relacionamento das pessoas com seu corpo e da função que a imagem corporal adquiriu na comunicação televisiva. As formas estéticas prevalecem (1999, p. 48).

A maioria dos professores (77%) concorda “Educação física no ambiente escolar deve trabalhar a expressão corporal e as potencialidades corporais do aluno” (ver Quadro 34).

Quase todos (92%) concordam com as cinco declarações:

a) que “educação física no ambiente escolar deve proporcionar ao aluno conhecer as funções do corpo e organismo”;
b) “‘educação física na Escola deve desenvolver as competências e habilidades físicas necessárias para o bom funcionamento do organismo”.
c) “‘Os alunos devem ter a capacidade de atuação autônoma e critica dos valores e princípios da atividade física e dos movimentos corporais’. Por isso, a educação física na escola deve fornecer subsídios para que essa competência seja desenvolvida”;
d) “’As condições de vida urbana levam o indivíduo ao sedentarismo’. Por isso, é papel da educação física na escola fornecer subsídios aos alunos para que desenvolvam conhecimentos para uma vida mais ativa”;
e) “As atividades pedagógicas das aulas de educação física são orientadas com base nos conhecimentos científicos, proporcionando aos seus alunos a aquisição destes mesmos conhecimentos no que se refere a corpo e movimentos e seu desenvolvimento integral” (ver Quadro 34).

Concordar com estas cinco assertivas que caracterizam uma aproximação ao que neste estudo é considerado como desenvolvimento da competência corporal-cinestésica, seria indicativo de que o professor conhece, ou, pelo menos, ouviu falar dos elementos importantes para o desenvolvimento desta capacidade. Esta perspectiva, porém, não parece ter sido internalizada e traduzida na ação pedagógica pelos professores entrevistados e observados.

Neste sentido a proposta de MARIZ DE OLIVEIRA é

> Que a educação física seja entendida e tratada como um elemento educacional escolar, cujo objetivo, considerando o principio da especificidade (unicidade), é viabilizar (à aluna/ o aluno) a aprendizagem relacionada com fatos, conceitos e princípios, procedimentos e valores, normas e atitudes referentes a conhecimentos (acumulados, sistematizados e organizados) sobre o movimento humano (relativo à motricidade) que permita-lhe, individual e intencionalmente, (1) a otimização de possibilidades e potencialidades para a movimentação genérica ou específica, harmoniosa e eficaz e, em correspondência, (2) a capacitação para, em relação ao meio em que vive, agir (interagir, adaptar-se e transformar), na busca de benefícios para a qualidade de vida (2000).

Para que a educação física seja entendida como elemento educacional capaz de desenvolver a competência corporal-cinestésica, os conteúdos, estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem, relacionados com as aulas de educação física na educação básica, deverão apresentar características, condições e desenvolvimento compatíveis com a consecução deste objetivo. Para tanto, é preciso uma reformulação do conceito de educação física vigente na escola e conseqüentemente a reformulação no modo de condução das aulas e compreensão dos objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos, primados na educação escolar e suas funções únicas e especificas.

As aulas de educação física como acontecem não se referem à experiências de movimentos próprios, mas de movimentos pré-moldados, desenvolvidos por experiências alheias, mas aparentemente “corretas”, portanto aceitas. Para KUNZ,

> Realizar experiências de movimentos de valor subjetivo individual e coletivo nascido de vivencias daquele momento em que estão sendo realizadas, só é possível, na escola, no momento do recreio e em turmas das séries iniciais quando ainda não foram “disciplinadas” para o controle de suas subjetividades, ou seja, não entraram ainda na rigidez do processo civilizatório escolar (2000, p. 113).

O conhecimento veiculado na educação física deve ser utilizado na perspectiva de sujeitos constituintes de um real objetivo e subjetivo, onde se respeita e se fomenta a subjetividade critica e as possibilidades dos sujeitos se pensarem como agentes e autores de suas próprias vidas e de seu mundo.

Todos os professores (100%) concordam que “O conhecimento da educação física na escola deve ser sistematizado de acordo com os ciclos de escolarização, tendo um conhecimento específico para ser ensinado, a cultura corporal de movimento” (ver Quadro 34). A educação física tem um conhecimento específico a ser abordado e sistematizado, respeitando as características peculiares dos alunos em cada faixa etária e da própria disciplina. Deve ter, portanto, um currículo próprio.

Os professores afirmam concordar com as assertivas acima, porém, em suas aulas se observa que não distinguem os conteúdos, os conhecimentos, os objetivos, as metodologias de ensino para nenhuma das turmas com que trabalham, independente da faixa etária e sexo dos alunos que as compõem. Em todas as aulas, independentemente da série, as atividades e objetivos escolhidos foram bastante semelhantes em suas

características: o desenvolvimento de esportes institucionalizados, ou de seus fundamentos.

Quadro 34 - RESUMO PERGUNTAS E RESPOSTAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

Perguntas	Respostas %		
	Concordo	Indeciso	Não concordo
3.1 A educação física deve ajudar a ensinar os conteúdos das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa.	54	8	38
3.2 "Quem pratica esportes aprende a respeitar as regras do jogo e adquire hábitos regrados de vida". Por isso a educação física nas escolas deve trabalhar os esportes.	54	31	15
3.3 "A educação física afasta os jovens das drogas". Por isso ela é importante.	85	8	8
3.4 A educação física na escola possui um papel importante de desenvolver atletas que possam representar o país e mostrar a força do Brasil nos esportes.	54	0	46
3.5 As aulas de educação física são boas porque são só brincadeiras e lazer.	8	0	92
3.6 Os alunos de educação física não estudam, vão para a aula brincar e jogar.	0	8	92
3.7 A educação física na escola deve permitir um controle eficiente sobre o corpo e aumentar sua eficiência mecânica.	77	0	23
3.8 A educação física no ambiente escolar deve se ocupar, através de suas atividades, apenas com o aspecto físico do aluno.	0	8	92
3.9 A educação física no ambiente escolar deve trabalhar a expressão corporal e as potencialidades corporais do aluno.	77	15	8
3.10 A educação física no ambiente escolar deve proporcionar ao aluno conhecer as funções do corpo e organismo.	92	8	0
3.11 A educação física na Escola deve desenvolver as competências e habilidades físicas necessárias para o bom funcionamento do organismo.	92	8	0

3.12 O conhecimento da educação física na escola deve ser sistematizado de acordo com os ciclos de escolarização, tendo um conhecimento específico para ser ensinado, neste caso, a cultura corporal de movimento.	100	0	0
3.13 “Os alunos devem ter a capacidade de atuação autônoma e critica dos valores e princípios da atividade física e dos movimentos corporais”. Por isso, a educação física na escola deve fornecer subsídios para que essa competência seja desenvolvida.	92	0	8
3.14 “As condições de vida urbana levam o indivíduo ao sedentarismo”. Por isso, é papel da educação física na escola fornecer subsídios aos alunos para que desenvolvam conhecimentos para uma vida mais ativa.	92	8	0
3.15 As atividades pedagógicas das aulas de educação física são orientadas com base nos conhecimentos científicos, proporcionando aos seus alunos a aquisição destes mesmos conhecimentos no que se refere a corpo e movimentos e seu desenvolvimento integral.	92	8	0
3.16 A educação física na escola deve desenvolver atividades corporais que proporcionem prazer aos seus alunos.	100	0	0

Os professores em resposta à questão “O que você pensa que deve ser ensinado nas aulas de educação física?”, dizem que os alunos (a preocupação central parece ser o aluno), devem ter acesso, ser capacitados ao conhecimento do corpo e do próprio corpo, dos esportes, dos exercícios e movimentos corporais, a psicomotricidade. Deve ser ensinado lançando mão da interdisciplinaridade, de maneira espontânea, resgatando a brincadeira, socializando.

Em resposta a pergunta “O que você ensina nas aulas de educação física?” Os professores afirmam que o que ensinam é: o exercício, conscientização dos movimentos corporais; a importância da prática, do exercício, do esporte, do jogo para a saúde e o corpo; tratam da saúde e sua relação com esporte e movimento; o entrosamento e comportamento. Os critérios que utilizam para a escolha do que ensinam são: o diagnóstico, a conversa, a opinião do aluno considerando suas necessidades, sua

realidade, sua faixa etária. Porém, os entrevistados, quando perguntados sobre a realização de planejamento da disciplina, 50% afirmaram que não realizam planejamento.

Quando perguntados sobre quais os pontos positivos da educação física na escola, responderam que consideram: o prazer, a felicidade e a alegria proporcionados pela liberdade da vivência e da prática de atividades dos alunos; a transformação da vivência e dos relacionamentos possibilitados. Estes são elementos importantes, mas, o trabalho da educação física escolar não pode se restringir a estes aspectos.

Consideram que os pontos negativos da educação física na escola são: principalmente, a falta de material e de espaço físico para as atividades; segundo a concepção dos alunos que compreendem a educação física como sinônimo de esporte e competição; o problema terceiro está na escola que não possui livros e conhecimento do embasamento da educação física. Os professores solucionariam estes problemas através da satisfação das expectativas dos alunos; aquisição de material e criação de espaço físico; diferenciar o trabalho da educação física do esporte.

A razão dos alunos considerarem a educação física como sinônimo de esporte, está na sua falta de consciência. O ser humano nem sempre está ciente de seus anseios e desejos. Eles podem ser iludidos ou enganados sobre seus reais interesses, estarão perseguindo interesses que não são “reais” ou “verdadeiros”, aqueles, que os indivíduos em condições normais têm à partir de um “conhecimento perfeito” desse interesse. O seus interesses, as vontades, os desejos são mascarados, acabam por não ser seus. A própria historia da educação física escolar nos dá indicativos de que a sua prática se referenciou no esporte como conteúdo principal, e por este motivo, os alunos são induzidos a acreditar que educação física é sinônimo de esporte. Modificar/ampliar essa consciência deve ser objeto da ação pedagógica do professor de educação física escolar, a necessidade inerente de se movimentar do ser humano não pode ser eliminada e, tão pouco, deve ser canalizada para interesses apenas superficiais.

A questão “Como você vê a educação física na escola?” foi respondida encerrando os seguintes conceitos-chave: é uma “disciplina problema” , é “um faz de conta”, o “descaso” de alguns professores que não sistematizam as aulas; é o momento agradável, de lazer, de relaxamento que ajuda o aluno a sair da rotina das outras aulas.

O professor considera que “as contribuições que suas aulas trazem para os alunos” são: a socialização, a comunicação, a melhora dos relacionamentos interpessoais que

são possibilitados; a formação, o desenvolvimento integral, a consciência dos alunos de si mesmos e da educação física; a aquisição de conhecimento. Confirmando que o próprio professor mantém o estigma da disciplina problema e não entende ser, principalmente seu, o papel de mudar essa imagem através de uma ação pedagógica condizente.

Todos os dos professores (100%) “consideram a educação física uma disciplina importante no currículo escolar”. Porque oportuniza a formação integral e crítica dos alunos; desenvolve o raciocínio, a auto-estima, o movimento e as capacidades físicas do aluno; possibilita o aluno sair da rotina. A concordância coma as declarações não reflete a realidade da ação pedagógica, por exemplo: para “oportunizar a formação integral e crítica dos alunos”, é preciso que as aulas, a disciplina seja intencionalmente planejada, considerando estes dados, fato que não ocorre nas aulas e na disciplina na rede municipal de ensino.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS

A seguir serão descritos a organização da disciplina educação física nas escolas que fazem parte do estudo, neste item a caracterização é feita por instituição, já que a disciplina obedece a uma organização particular a cada escola. 25% das escolas, o que corresponde a 15% de professores, organizam a disciplina por modalidade esportiva, a disciplina se caracteriza por desenvolver atividades específicas de um ou mais esportes. A metade das escolas (50%), o que corresponde a 38% de professores, organizam a disciplina por educação física escolar, neste caso a disciplina se caracteriza por desenvolver as atividades da educação física escolar. 25% das escolas, o que corresponde a 46% de professores, organizam a disciplina por ambas, por modalidade esportiva e por educação física escolar. Os dados são apresentados no Quadro 35.

Quadro 35 - ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA POR PROFESSOR E ESCOLA

Organização da Disciplina	Professor		Escola	
	Freqüência	%	freqüência	%
Por modalidade esportiva	2	15	1	25
Por educação física escolar	5	38	2	50
Por modalidade esportiva e educação física escolar	6	46	1	25

As razões, apontadas pelos professores, para a disciplina educação física ser organizada por modalidades esportivas são: a prática de esporte ser oportunizada, facilitada, incentivada; a tradição e a facilidade do trabalho com esportes; a tradição e existência dos jogos estudantis para os quais os alunos devem ser preparados. As modalidades oferecidas são: voleibol; basquete; futsal; natação; capoeira; dança; pintura; teatro.

Os motivos assinalados para a disciplina ser organizada como educação física escolar, são: a obrigatoriedade e a necessidade de atender ao sistema; e a falta de espaço e material precário. Parece que se não fosse a falta de espaço e material os

professores fariam a opção de organizá-la por modalidade esportiva. São oferecidas atividades de educação física escolar, voleibol, futsal, basquete, aulas de ginástica e dança.

Observa-se que mesmo que a maior parte dos professores afirme que a organização da disciplina é feita por educação física escolar, a sua prática é organizada por esporte institucionalizado ou ele figura como conteúdo principal nas suas aulas.

Segundo KUNZ, o fato dos cursos universitários de formação de professores de educação física estar centrado no esporte, influencia fortemente o tipo de movimento a ser ensinado nas escolas,

> e muitos professores de educação física estarem despreparados para ministrar aula que porventura não possuem nenhum tipo de instalação, como ginásios, salas de ginástica, ou local apropriado para a prática dos esportes. Destaca-se o fato de que os materiais, os locais, que obedecem a uma rígida padronização e condicionam o seu uso adequado. Pode-se perceber nos especialistas do esporte a forma como os mesmos condicionam o uso dos locais e materiais da prática dos esportes para cada finalidade, os especialistas entendem o movimento no sentido restrito do esporte (2000, p. 83).

Os professores atendem a um número de alunos que varia 25 a 45 por turma independentemente da forma como é organizada a disciplina na escola. Todas as escolas, (100%), oferecem uma carga horária de duas (2) aulas semanais quando a disciplina é organizada por educação física escolar; 25% das escolas oferecem uma carga horária que varia de três (3) a seis (6) horas aulas por semana quando a disciplina é organizada por modalidade esportiva. Todas as escolas (100%) oferecem a disciplina de educação física em turno oposto ao turno escolar. 25% das escolas oferecem a disciplina organizando as turmas pela idade dos alunos; quase todas as escolas (75%) oferecem a disciplina organizando os alunos subdividindo as turmas por série. Todas as escolas (100%) têm equipes de esporte que são treinadas para competir. A maioria das escolas (85%), liberam os alunos da participação da aula de educação física, quando estes participam das equipes de esporte. Quase todas as escolas (75%) oferecem as modalidades conforme a solicitação dos alunos.

Todos os professores (100%) consideram insuficiente a quantidade e a qualidade do material disponível para as aulas de educação física. A maior parte dos professores (85%) consideram a quantidade e as condições das instalações insatisfatórias.

4.5 AS ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Planejamento é o esboço, o projeto elaborado e no caso da educação são os projetos/esboços/planos nos quais são registradas e previstas as finalidades e intencionalidades educativas, também são previstas as atividades, as metodologias a serem postas em prática. Entre os vários tipos de planejamento educacionais estão o projeto pedagógico, os planos anuais, os planos de aula.

"Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico", é o que diz o COLETIVO DE AUTORES (1993), esta definição orienta sua prática em sala de aula, a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.

O projeto político pedagógico é o documento construído pelos membros da escola, nele fica representada a concepção de educação e são previstas e descritas todas as ações educacionais e administrativas da escola. A participação dos professores em sua elaboração, além do conhecimento de seu conteúdo, é necessária. É lamentável constatar que a maior parte dos professores (62%), não têm conhecimento do projeto pedagógico da escola; apenas trinta e oito por cento (38%) dos professores têm conhecimento do documento e, no que se refere à educação física, a maior parte deles, (23%) consideram-no regular enquanto o restante (15%) consideram-no satisfatório, (Quadro 37 e Quadro 36).

Quadro 36 - CONHECIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Conhecimento do Projeto Pedagógico	Freqüência	%
Não	8	62
Sim	5	38

Quadro 37 - ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO

Análise do Projeto Pedagógico da Escola	Freqüência	%
Satisfatório	2	15
Regular	3	23
SR	8	62

O fato de o professor conhecer, ou não, o documento (projeto pedagógico) e de elaborar, ou não, os planejamentos, anual e de aula, nos dá informações sobre seu envolvimento com as ações educacionais, sua disciplina e a escola. Observa-se que os professores indicam que realizam os planejamentos para a disciplina, porém, as atividades apresentadas aos alunos e a metodologias utilizadas não parecem comprometidas com o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica.

A elaboração das atividades da disciplina educação física, por parte dos professores, é realizada, em sua maioria (46%) no período semanal; menos de um terço (23%) elabora o planejamento quinzenalmente; os restantes (15%) elaboram o planejamento de suas atividades mensalmente; (8%) elaboram o planejamento anualmente e (8%) não realizam planejamento (Quadro 38).

Quadro 38 - PERÍODO DE PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Período de Elaboração das Atividades	Freqüência	%
Semanalmente	6	46
Quinzenalmente	3	23
Mensalmente	2	15
Não há planejamento	1	8
Anualmente	1	8

A totalidade dos professores, (100%) diz que utiliza subsídios para elaborar o planejamento das atividades a serem realizadas na escola e na disciplina de educação física. As fontes, subsídios teóricos utilizados nos planejamentos são livros, PCN's, versando sobre: o esporte, a pedagogia do esporte, regras, esporte na escola; educação física, e, além disso, contam com o subsídio da própria experiência.

A elaboração de objetivos e a seleção de conteúdos para as atividades das aulas de educação física são realizadas considerando, principalmente as opiniões de alunos e professores, na maioria dos casos (54%); menos de um terço (23%) elabora os objetivos e conteúdos considerando as próprias opiniões, (Quadro 39).

Quadro 39 - ELABORAÇÃO DOS OBJETIVOS E CONTEÚDOS

Elaboração dos Objetivos e Conteúdos	Freqüência	%
Professor (2)	3	23
Alunos e Professor	7	54
Professor e Coordenadores	1	8
Alunos, Professor e Coordenadores	1	8
Professor, Coordenadores e Diretores	1	8

As reuniões pedagógicas são momentos em que os membros, principalmente os professores, se reúnem para planejar e discutir as ações educacionais da escola em sua totalidade e em particular das disciplinas que compõem o currículo escolar. Menos de um terço dos professores (23%) não realizam reuniões pedagógicas; 38% dos professores participam de reuniões pedagógicas quando realizadas entre professores; 23% dos professores participam de reuniões pedagógicas quando realizadas entre professores, orientadores e corpo técnico administrativo; 15% dos professores participam de reuniões pedagógicas quando realizadas entre professores e corpo técnico administrativo (Quadro 40).

Quadro 40 - REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

Realização das Reuniões Pedagógicas	Freqüência	%
(1) Não são realizadas	3	23
(2) Sim, apenas com os professores	5	38
(3) Sim, com professores, orientadores e corpo técnico administrativo	3	23
(2) e (3)	2	15

As reuniões pedagógicas são realizadas com a periodicidade semanal por 38% dos professores; e com a periodicidade quinzenal por 38% dos 77% dos professores que participam de reuniões pedagógicas (Quadro 41).

Quadro 41 - PERIODICIDADE DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

Periodicidade das Reuniões Pedagógicas	Freqüência	%
Semanal	5	38
Quinzenal	5	38
Não são realizadas	3	23

A maioria dos professores, 85% não realizam reuniões com os pais dos alunos, apenas 15% deles realizam reuniões bimestrais com os pais de alunos, neste caso são

realizadas como objetivo de informar o rendimento que seus filhos tiveram durante o bimestre (Quadro 42).

Quadro 42 - REUNIÕES COM OS PAIS/ PERIODICIDADE

Reuniões com Pais	Periodicidade	Freqüência	%
Não	Não	11	85
Sim	Bimestral	2	15

Avaliar as ações realizadas é um procedimento importante, pois permite a reelaboração e reorientação das ações que não foram bem sucedidas, assim como permite reconhecer e intensificar as ações que foram bem sucedidas. A maioria dos professores (62%) não realiza reuniões de avaliações das atividades desenvolvidas na disciplina educação física; o restante deles (38%) realiza reuniões de avaliação das atividades, dos quais, 15% realizam-nas com a periodicidade quinzenal e 23% com a periodicidade bimestral, (Quadro 43).

Quadro 43 - PERIODICIDADE DAS REUNIÕES DE AVALIAÇÕES

Periodicidade das Reuniões de Avaliações	Freqüência	%
Quinzenal	2	15
Bimestral	3	23
Não são realizadas	8	62

As ações dos professores podem ser orientadas por modelos, estes modelos podem ser imagens significativas de modelos mentais, ou exemplos vivos de pessoas com as quais nos identificamos pela sua forma de ser, agir, pensar. Menos da metade dos professores (46%) fazem referência a um modelo de professor que orienta ou serve de modelo para suas ações pedagógicas; a maioria (54%) deles não fazem referência à modelo de professor. Os aspectos considerados importantes no professor modelo, são sua postura ética e profissional, competência e domínio dos conteúdos. Embora os professores declaram não seguir um modelo de professor, como resultado das observações pode-se perceber que são seguidores de um modelo mecânico de fazer educação física na escola (Quadro 44).

Quadro 44 - MODELO DE PROFESSOR

Modelo de Professor	Freqüência	%
Não	7	54
Sim	6	46

Comparando as características da organização da disciplina educação física nas escolas; as justificativas dos professores para este tipo de organização e a realização das atividades de planejamento, apreende-se que o arranjo da disciplina não aponta para uma organização consciente, baseada na contribuição que os professores dizem que a disciplina pode trazer aos seus alunos: “a socialização”, “aquisição de conhecimento”, “consciência dos alunos de si mesmos”, “de oportunizar a formação integral e crítica do aluno”, bem como, não indica ser uma opção clara e autônoma de organização disciplinar possibilitada pela LDB.

A razão destas incoerências parece estar na natureza epistemológica do conhecimento, acatado como algo dado, que conduz a uma formação técnico-instrumental e qualifica o professor, apenas, como gerente do ensino. No caso da educação física, muitas vezes apenas gerente do espaço físico e material esportivo. O que produz um círculo vicioso. Tanto é assim que o professor não faz uso de sua autonomia para inovar e decidir as melhores estratégias em classe, já que tende a conformidade buscando sempre os mesmos conhecimentos encerrando a possibilidade de mudança. A acomodação, em termos de uniformidade de pensamento, leva a uma abordagem mecanicista da profissão e uma uniformidade e uma inabilidade para intervir criticamente no mundo da prática escolar.

4.5.1 RESUMO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

O Resultado das observações das aulas dos professores é descrito a seguir. Foram observados 450 minutos de aulas e registrados os aspectos importantes, seguindo-se um roteiro de observação elaborado para o estudo.

As instruções utilizadas pelos professores nos 450 minutos de aula foram predominantemente do tipo misto, ou seja, 49% delas foram faladas e demonstradas, enquanto 21% foi de instruções demonstradas e 18% do tipo falada. As instruções significam os procedimentos usados para expor as atividades a serem executadas pelos alunos. As expressões do tipo falada são as declarações oralizadas, enquanto as demonstradas são as declarações através de gestos motores.

Dentre as das atividades propostas durante as aulas predominaram as de ordem prática (55%), enquanto 19% foram do tipo mista e 13% foram teóricas.

Esta descrição é uma demonstração do que usualmente ocorre nas aulas de educação física, as atividades são em sua maioria práticas, ou seja, atividades que o professor se resume em demonstrar e o aluno apenas as repete, ou então, as atividades já estão automatizadas e são apenas reproduzidas pelos alunos. Na aula de educação física é comum que a comunicação verbal se restrinja a simples indicações e orientações técnicas por parte do professor. Segundo KUNZ,

> Essa estratégia de ensino, os alunos, em geral aceitam melhor do que quando o professor pretende desenvolver o exercício do diálogo. Porém, na perspectiva pedagógica de desenvolver a capacidade crítica do aluno, é indispensável o exercício da capacidade comunicativa em forma de argumentação questionadora da realidade. Esta capacidade comunicativa, não sendo um produto, simplesmente, na natureza humana, deve ser conscientemente priorizada em todas as instâncias e tematizações da aula (2001, p. 26).

Quadro 45 – ATIVIDADES PROPOSTAS DURANTE AS AULAS

	Tipo de Atividade Proposta		
	Teórica	Prática	Mista
%	13	55	19

A maioria dos professores (77 %) utiliza conhecimentos do tipo procedimental ao longo de toda aula enquanto 18% utilizam conhecimentos do tipo conceituais e somente 2% utilizam. Isso mostra que em sua quase totalidade os professores não desenvolvem as condições necessárias para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica.

Foram realizadas observações de aula durante 450 minutos e 79% deste tempo foi utilizado para apresentar conhecimentos do tipo procedimental aos alunos, enquanto 19% deste tempo foi utilizado para o tipo conceitual e 2% para ambos, procedimental e conceitual, (Quadro 46). A maior parte do tempo foi ocupado com a transmissão de conhecimentos do tipo procedimental e, por conseqüência, a maior quantidade dos conteúdos também foi do tipo procedimental, referindo-se quase totalmente aos fundamentos de esportes, ou ao próprio esporte.

A competição é anti-social, hoje e outrora, porque implica a negação do outro, a recusa da partilha do amor. A sociedade moderna se assenta na competição. Por isso é excludente, inumana e faz tantas vitimas (BOFF, 1999. p. 111). Também o esporte que se utiliza do expediente da competição (é anti-social), acaba por ser contraditório quando seus usuários afirmam estar socializando seus praticantes através do esporte.

Quadro 46 - TIPOS DE CONHECIMENTO UTILIZADOS POR TEMPO TOTAL OBSERVADO E POR PROFESSOR

Tipo de conhecimentos utilizados	Tempo total observado		Professores observados	
	Minutos	%	No de professores	%
Procedimentais	355,5	79	10,14	78
Conceituais;	85,5	19	2,34	18
Procedimentais e conceituais;	9	2	0,26	2
Procedimentais e atitudinais;	4,5	1	0,13	1
Total	450	100	12.97	99

Os motivos da escolha dos conteúdos ou conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula pelo professor podem estar referenciados inconscientemente nas representações sobre o esporte. ALMEIDA diz que,

> Os esportes tradicionais, em tempo de paz, substituem os rituais de guerra. Trazem para os diversos tipos de arenas os simulacros das disputas reais. Os coletivos, como o futebol, basquete, vôlei, são batalhas entre exércitos; os individuais, como tênis, boxe, são embates corpo-a-corpo; as corridas, a natação, os saltos, os momentos em que se avança sobre o território inimigo, por terra, por mar, pelo ar. As disputas, as competições, a premiação, a glória permeiam e simulam essas coisas ativando e recriando nas pessoas o imaginário de nacionalidades fortes e fracas, de indivíduos que fracassam ou superam obstáculos numa corrida biológica, coletiva e individual (1994, p. 59).

A transformação pedagógica do esporte através da educação física escolar reside justamente aí, em transformar os simulacros em conceitos crítico-reflexivos. O processo educacional deve conduzir a produzir no aluno a capacidade para auto-educação e conseqüentemente deve conduzir ao surgimento, no aluno, de uma necessidade de aprender. Neste sentido KUNZ diz que,

> Uma necessidade de aprender no aluno só pode nascer se ele, nas tarefas escolares, se envolver com sentimentos de prazer e satisfação. Ver, experimentar, entender, transformar diferentes e múltiplas relações em tarefas e problemas apresentados e conjuntamente planejados na escola que conduzem sempre ao novo e não às repetições mecânicas, e isso só pode provocar um grande prazer e uma satisfação intelectual e emocional no aluno (2001, p. 17).

O fazer pedagógico não pode restringir-se a temas ou assuntos que possam vir a ser subjetivamente significativos a todos, como a prática dos fundamentos do esporte que se reduz apenas ao “saber-fazer”. Neste sentido KUNZ diz que,

> Não se pretende eliminar do ensino o “saber-fazer” técnico-instrumental. O domínio de habilidades e destrezas e o agir orientado ao êxito, especialmente tratando-se de trabalhar com uma modalidade esportiva, devem ser sempre considerados, trata-se, porém, de questionar a forma e os momentos de prioridade em que essas práticas devem ser introduzidas e valorizadas no ensino (2001, p. 28).

O ensino de uma modalidade esportiva não pode se restringir, ou apenas ter o compromisso de aperfeiçoar a técnica dos gestos em relação a um padrão preestabelecido, mas exercitá-la com objetivos crítico-emancipatórios num processo

interminável de questionamento e liberação das condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social.

A educação física, pelo ensino de movimentos, jogos e esporte, pode atingir metas, que vão além da simples execução dessas atividades, e assim abranger uma dimensão científico-educacional prevista pelos seus pressupostos teóricos.

FREIRE (1996) nos sugere que saber ensinar, não se reduz a transferir conhecimentos, e acreditamos, que no caso da educação física não é, apenas, propor aos alunos que executem movimentos, mas que sejam criadas as possibilidades para a produção de conhecimentos nesta área, através de indagações, exercitando à curiosidade, às perguntas dos alunos e, deste modo, o professor se constitui num ser crítico e inquisidor, inquieto em face da tarefa de ensinar.

O mesmo autor nos diz que, “O educador que (...), “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”, (FREIRE, 1996, p. 63). No caso da educação física, é a excussão mecânica de esportes ou atividades motoras que acaba por domesticar os alunos ao invés de formar indivíduos autônomos.

Segundo SANTIN,

> a educação física como depositária da responsabilidade de aperfeiçoar a condição humana tem como seu referencial primeiro a vida; seu desafio pedagógico é descobrir como a vida pode ser vivida com dignidade, equilíbrio e prazer (1999).

4.5.2 COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO À PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS

A prática de atividade física com regularidade é recomendada como fator contribuinte positivo para cuidar da saúde e cuidado de si. Nos interessa saber se os professores de educação física se utilizam deste instrumento para cuidar de si. A maioria

dos professores (77%) pratica atividade física enquanto 23% deles não praticam atividade física (Quadro 47).

Segundo SANTIN o modo de perceber o valor da educação física em nossa vida depende da compreensão que temos do corpo.

> Que idéia, que significado, que tratamento cada um dá ao seu corpo. A educação física está vinculada à relação que cada indivíduo estabelece com seu corpo. Quem se pensa como corpo, verá na educação física o espaço próprio para desenvolver e aperfeiçoar a corporeidade (1999, p. 31).

A atividade física que predomina entre as praticadas pelos professores de educação física é o esporte coletivo. Dos 60% que o praticam, 23% se dedicam apenas ao esporte coletivo enquanto 32% praticam o esporte coletivo combinado com caminhada, ciclismo, ginástica e natação (Quadro 47).

Quadro 47 - TIPOS DE ATIVIDADE FÍSICA PRATICADAS PELOS PROFESSROES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Tipo de Atividade Física	Freqüência	%
Esporte coletivo	3	23
Ginástica	2	15
Esporte coletivo e caminhada	1	8
Esporte coletivo e ciclismo	1	8
Caminhada e ginástica	1	8
Esporte coletivo, corrida e natação	1	8
Esporte coletivo, natação e ginástica	1	8
Não realiza atividade	3	23
Total	13	100

O tempo destinado para a prática de atividade, para a maioria dos professores entrevistados praticantes, varia de menos de 1 hora até 2 horas; 31% investem até 1 hora na prática de atividade física e 38% investem de 1 a 2 horas na prática de atividade física, por semana. A freqüência semanal com que trinta e oito por cento (38%) praticam atividade física é de 3 vezes; quinze por cento (15%) praticam atividade física coma freqüência semanal de 2 vezes e vinte e três por cento (23%) praticam atividade física coma freqüência semanal de 5 vezes (Quadro 48, Quadro 49).

Quadro 48 - TEMPO PARA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA SEMANAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Horas de Atividade Semanal	Freqüência	%
< = 1	4	31
1 --| 2	5	38
> 2	1	8
Não praticam atividade	3	23

Quadro 49 - FREQÜÊNCIA SEMANAL DE PRÁTICA

Freqüência Semanal de Prática	Freqüência	%
2	2	15
3	5	38
5	3	23

4.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CORPO

4.6.1 PADRÕES ESTÉTICOS DE BELEZA E FEALDADE

Do imaginário social surgem conceitos e preconceitos estéticos de beleza e fealdade corporal, os padrões que orientam as ações do professor. Os padrões de beleza corporal, o corpos que servem de modelo para a construção de outro, são elaborados social e culturalmente, o que lhe confere um poder de resistir a mudanças e um mecanismo de repetição e reprodução dentro do espaço em que são construídos. São as opiniões formadas sem reflexão e reproduzidas num espaço social, como a escola, em que se esperaria do professor/docente reflexão, questionamentos críticos da realidade dos conceitos e preconceitos do corpo para, por meio de sua ação pedagógica, contribua para a mudança de conceitos de forma a permitir as pessoas, a quem seu trabalho se dirige, viverem melhor. Os padrões de beleza e fealdade precisam ser discutidos e problematizados e não apenas preconceituosamente aceitos e reproduzidos.

O corpo belo é considerado como o que em seu conjunto ou suas partes, por sua forma, produz prazer ao ser percebido, ou seja, um corpo harmônico, proporcionado e equilibrado. A beleza bastante perseguida por algumas pessoas, às vezes, é um verdadeiro fardo. A esse respeito QUEIROZ afirma, “Suspeita-se que pessoas muito bonitas sejam egoístas, autocentradas, esnobes, competitivas, materialistas, antipáticas e incapazes de estabelecer relacionamento empático com indivíduos subalternos ou desfavorecidos” (2000, p. 60). As suspeitas assinaladas pelo autor se constituem em representações sociais sobre o corpo que muitas vezes orientam as ações do ser humano, entre eles o professor de educação física.

O corpo feio é aquele que, em seu conjunto ou suas partes, ao ser contemplado desagrada, repugna ou ofende, suscita a repulsa ou insatisfação. Justamente oposto ao efeito prazeroso proporcionado pelo belo.

O ideal de beleza pressupõe integridade física, as deformidades corporais evidentes contrariam o ideal estético estabelecido, podem converter-se em autênticos estigmas e, eventualmente, marginalizar os seus portadores. Tais deformidades são vistas não apenas como imperfeições corporais, mas também sinalizam, de acordo com o senso comum, traços negativos de caráter. Sobre os que são considerados feios, pesa sempre a suspeita de que sejam pobres, rudes, carentes de instrução e portadores de reduzida capacidade intelectual.

As percepções que os homens e mulheres têm de sua beleza, das formas do seu corpo, da atratividade que sentem, sofrem a interferência da distribuição regional da gordura corporal. QUEIROZ compara a capacidade de atratividade das mulheres e a razão entre as medidas de circunferência do quadril e da cintura. Homens com idade entre 18 e 85 anos consideram mulheres de peso normal e com RCQ baixa (0,70) especialmente atraentes, femininas e saudáveis. Desvios do peso normal, tanto para mais quanto para menos, reduzem a atratividade (2000, p. 45).

A razão entre a medida da cintura e a do quadril pode determinar o padrão de distribuição da gordura corporal. QUEIROZ (2000), faz referência à razão das medidas de circunferência da cintura e de circunferência do quadril e a uma faixa de variação típica para mulheres e para homens como critérios para avaliação de beleza e atratividade. As medidas lineares das imagens (dos ombros, da cintura e do quadril) que representam a distribuição corporal, ocupação espacial, no sentido longitudinal e horizontal, complementam a noção sobre a proporcionalidade das formas corporais.

Nas entrevista os professores afirmaram cuidar do próprio corpo, apontam a prática de atividade física e esporte, a boa alimentação como a maneira principal de fazê-lo. As razões de não cuidar do corpo são a falta de tempo e ausência de vaidade. As razões apontadas para o cuidado do corpo são a auto-satisfação, a satisfação estética e a busca de disposição, saúde e qualidade de vida.

As insatisfações com o próprio corpo estão relacionadas com partes do corpo, que são a barriga, considerada feia e incômoda e os seios considerados inadequados no seu tamanho (ou grandes, ou pequenos). A maioria (71%) dos insatisfeitos com alguma parte do corpo recorreria à cirurgia plástica para modificá-la.

O professor de educação física se submete aos padrões de beleza e fealdade corporais, às representações sociais sobre o corpo, quando deveria se constituir no principal transformador de preconceitos em conceitos crítico-reflexivos, tanto de seus conceitos, quanto de seus alunos.

O profissional da educação física é enquadrado, obrigatoriamente, pela sociedade no perfil de um corpo atlético. A autoridade profissional do professor de educação física depende de sua massa física. Não são suas idéias, seus ideais pedagógicos que o recomendam, mas seu porte físico. O valor do profissional ou professor gira em torno dos resultados obtidos graças às atividades propostas, não com base científica, mas esculpidos na pessoa que orienta tais iniciativas, (SANTIN, 1999, p. 48).

Com o objetivo de apreender que imagens, conceitos ou preconceitos os professores de educação física da rede municipal elaboram e de como estes influenciam o seu trabalho docente, foi utilizado um instrumento de coleta de dados, o quadro/álbum de imagens elaborado para este trabalho. Das 62 imagens presentes no quadro/álbum de imagens, apenas 44 imagens foram citadas nas respostas dos professores entrevistados, 23 delas do sexo masculino e 21 delas do sexo feminino. As respostas, através das imagens, sugerem padrões estéticos de beleza e fealdade corporais, as imagens mais, indicadas nas respostas dos entrevistados são caracterizados como padrões de beleza e fealdade corporais masculino e feminino, que conservam analogias com alguns aspectos relatados por QUEIROZ (2000) acerca dos padrões e representações sociais estéticas do corpo do brasileiro.

4.6.2 PADRÕES ESTÉTICOS DE BELEZA MASCULINA

As imagens 76, 14 e 3 representam os padrões estéticos de beleza masculina para os professores entrevistados, por serem as imagens mais aceitas. O perfil ideal, traçado para o homem, é o tipo corpulento. A beleza masculina está na razão da medida da cintura e do quadril alta, nos ombros largos em relação ao quadril e em sinais de força física.

Figura 1 - IMAGEM 76

76	pescoço	coluna	Peito	Quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal		X		X				15	3,3	2,5	3	6,00	0,83
Rígido	X						x					37,5	
Denso			X			x							
Inchado					x								
Colapso													

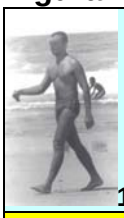
A imagem 76, representativa do sexo masculino, corresponde a 11,2% das asserções da imagem ideal, a mais aceita, e a 8,97% de correspondências com imagens reais, para 42,1% de respostas femininas e 57,9% de respostas masculinas (vide Quadro 51).

Comparando as medidas lineares de ombros, da cintura e do quadril temos informações do desenho das formas do corpo, de sua composição corporal e proporcionalidade assumidas. Os ombros são mais largos (3,3 cm) que o quadril (3 cm), ombros largos em relação ao quadril estreito são desejáveis segundo os padrões de beleza, porém o homem representado na imagem, apresenta uma leve diminuição nas medidas da cintura (2,5 cm), mesmo que aparentemente seja percebida uma leve protrusão abdominal, em sua aparência geral apresenta definição muscular, o que pode

ser interpretado como sinônimo de indivíduo com força. Sua forma do tronco pode ser representada pela figura geométrica de um trapezóide com um leve afunilamento na região abdominal. A razão entre as medidas da cintura e do quadril é de 0,83, se encontra dentro da faixa de variação típica para homens utilizada por QUEIROZ (2000), que é de 0,80 a 0,95. As justificativas dos entrevistados para a escolha da imagem como resposta, suas representações sobre a imagem, são de um jovem atlético, normal, saudável, bonito, de bons hábitos.

Segundo os padrões das estruturas corporais estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [2-normal; 2-rígido; 2-denso; 1-inchado] no pescoço rígido, a curvatura cervical se amplia, músculos se encurtam. Pescoço alongado. No peito denso os músculos anteriores se contraem, flexores do peito querem se fechar, peito desce. Peito frio e fraco. Distende-se no abdômen inchado, o diafragma é puxado para baixo. Diafragma e abdômen em protrusão. Nas coxas densas os músculos da parte dianteira se superestendem, pernas compactadas. Nas pernas rígidas as contrações na panturrilha puxam as pernas para cima. A declaração emocional pode ser: “sou maior que você, quero reconhecimento e apreço”; “faça-me, não me humilhe”; “pegue-me, deixe-me chegar perto de você.”

Figura 2 - IMAGEM 14

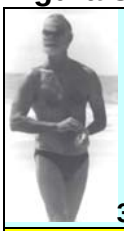
 **14**	pescoço	coluna	peito	Quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal	X	X		X			x	13	2,8	2	2	6,50	1,00
Rígido			x		X	X							
Denso													
Inchado													
Colapso													

A imagem 14, representativa do sexo masculino, corresponde a 10,26% das asserções da imagem ideal, a segunda mais aceita do sexo masculino, e a 8,97% das concordâncias com imagens reais, para 47,4% de respostas femininas e 52,6% de respostas masculinas (vide Quadro 51).

O desenho da forma do tronco pode ser representado pela figura geométrica de um trapezóide, pois, os ombros (2,8 cm) são mais largos que o quadril (2 cm) estreito. A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as medidas da cintura e do quadril que é de 1,0 que se encontra além da faixa de variação típica para homens utilizada por QUEIROZ (2000) que é de 0,80 a 0,95. Em sua aparência geral apresenta definição muscular de todo corpo, o que pode ser interpretado como sinônimo de indivíduo com força. As representações sobre a imagem são de um indivíduo bem fisicamente, tranqüilo, descontraído, normal, em forma e elegante. Sinais corporais de força física são valorizados somente até certo ponto. Nos homens, ombros largos em relação a quadris relativamente estreitos são desejáveis (QUEIROZ, 2000, p. 54).

Segundo os padrões das estruturas corporais, estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [5-normal; 3-rígido]. No peito rígido a caixa torácica se eleva e é puxada para trás. Peito quente, músculos intercostais erguidos. No abdômen rígido o diafragma é puxado para cima e os músculos abdominais se contraem vigorosamente, os conteúdos abdominais são forçados para cima. Diafragma levantado, teso. Nas coxas rígidas há contrações no quadríceps. Pernas são puxadas para cima. Esta estrutura corporal pode sugerir a declaração emocional: “sou maior que você, quero reconhecimento e apreço”.

Figura 3 - IMAGEM 3

 3	pescoço	coluna	peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal	X	X					X	22	5	4	4	5,50	1,00
Rígido			x	x	x	x							
Denso													
Inchado													
Colapso													

A imagem 3, representativa do sexo masculino, corresponde a 7,7% das asserções da imagem ideal, a terceira mais aceita do sexo masculino, e a 6,59% das concordâncias com imagens reais na opção de 26,7% de respostas femininas e 73,3% de respostas masculinas (vide Quadro 51).

O desenho da forma do tronco pode ser representado pela figura geométrica de um trapezóide, pois, os ombros (5 cm) são mais largos que o quadril (4 cm) estreito. A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as medidas da cintura e do quadril que é de 1,0 e se encontra além da faixa de variação típica para homens, utilizada por QUEIROZ (2000), que é de 0,80 a 0,95. Em sua aparência geral apresenta definição muscular de todo corpo, o que pode ser interpretado como sinônimo de indivíduo com força. As representações sobre a imagem são de um indivíduo de terceira idade que tem cuidado consigo mesmo, de boa estrutura física, saudável, sem barriga.

Segundo os padrões das estruturas corporais, estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [3-normal; 4-rígido]. Peito rígido com caixa torácica elevada e puxada para trás. Peito quente, músculos intercostais erguidos. Quadril rígido com poderosas contrações nas nádegas. Iliopsoas e genitais puxados para cima. No abdômen rígido o diafragma puxa para cima, músculos abdominais se contraem vigorosamente, conteúdos abdominais são forçados para cima. Diafragma levantado, teso. Coxas rígidas com contrações no quadríceps. Pernas puxadas para cima. A declaração emocional sugerida por sua estrutura pode ser: “sou maior que você, quero reconhecimento e apreço”.

4.6.3 PADRÕES ESTÉTICOS DE BELEZA FEMININA

As imagens 69, 66 e 51, representam os padrões estéticos de beleza feminina para os professores entrevistados, foram as imagens mais aceitas. A beleza feminina está na razão da medida da cintura e do quadril baixa, ou seja, de 0,67 a 0,80 conforme sugere QUEIROZ (2000), baixos níveis de armazenamento de gordura corporal. O perfil ideal traçado para a mulher é o tipo *mingnon*.

Figura 4 - IMAGEM 69

69	pescoço	coluna	Peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal	x		X	x	X	X	X	17,3	3,5	2	3,4	8,65	0,59
Rígido		X							3				
Denso													
Inchado													
Colapso													

A imagem 69, representativa do sexo feminino, corresponde a 7,7% de asserções da imagem Ideal, a primeira colocada neste aspecto, e a 3,3% de concordâncias com imagens reais, uma das primeiras colocadas neste aspecto, para cem por cento (100%) das respostas femininas (vide Quadro 51).

O desenho da forma do tronco pode ser representado pela figura de um violão, pois, os ombros (3,5 cm) têm a medida aproximadamente igual à do quadril (3,4 cm) e na cintura a medida se reduz (2 cm). A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as medidas da cintura e do quadril que é de 0,59 que se encontra aquém da faixa de variação típica para mulheres utilizada por QUEIROZ (2000), que é de 0,67 a 0,80. Em sua aparência geral apresenta uma distribuição da massa

corporal normal sem acúmulo de gorduras. As representações sobre a imagem são de uma mulher magra, normal, de corpo perfeito, elegante, bonito, de boa postura.

Segundo os padrões corporais, estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [6-normal; 1-rígido]. Na coluna rígida lordose lombar e os prolongamentos contraem.

Figura 5 - IMAGEM 66

66	pescoço	coluna	Peito	Quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal		X	X	X				16	3,3	2,2	2,9	7,27	0,76
Rígido	X				x	x	x		2,4				
Denso													
Inchado													
Colapso													

A imagem 66, representativa do sexo feminino, corresponde a 6,84% de asserções da imagem ideal, a segunda mais indicada neste aspecto, e a 5,5% das correspondências com imagens reais, uma das mais representativas neste aspecto, para 46,2% de respostas femininas e 53,8% de respostas masculinas (vide Quadro 51).

O desenho da forma do tronco pode ser representada pela figura de um violão com a parte mais larga na parte superior do tronco, pois, os ombros (3,3 cm) têm a medida maior que a do quadril (2,9 cm) e na cintura a medida se reduz (2,2 cm). A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as medidas da cintura e do quadril que é de 0,76 que se encontra dentro da faixa de variação típica para mulheres utilizada por QUEIROZ (2000), que é de 0,67 a 0,80. Em sua aparência geral apresenta uma distribuição da massa corporal normal sem acúmulo de gorduras. As representações sobre a imagem são de uma mulher feliz de corpo torneado, normal, de boa aparência, bonita, com cuidado com o corpo.

Segundo os padrões das estruturas corporais, estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [3-normal; 4-rígido]. No pescoço rígido a curvatura cervical se amplia, músculos se encurtam. Pescoço alongado. No abdômen rígido o diafragma é puxado para cima, músculos abdominais se contraem vigorosamente, conteúdos abdominais são

forçados para cima. Diafragma levantado, teso. Nas coxas rígidas há contrações no quadríceps. Pernas são puxadas para cima. Nas pernas rígidas as contrações na panturrilha puxam as pernas para cima. A declaração emocional sugerida por sua estrutura pode ser: “sou maior que você, quero reconhecimento e apreço”.

Figura 6 - IMAGEM 51

51	pescoço	coluna	peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal	x							16	3	2,5	3	6,40	0,83
Rígido		X	X	x	x	X	x		2,7				
Denso													
Inchado													
Colapso													

A imagem 51, representativa do sexo feminino, corresponde a 5,13% de asserções da imagem ideal, a terceira colocada neste aspecto, e a 2,2% de concordâncias com imagens reais, para cem pr cento (100%) de respostas femininas (vide Quadro 51).

O desenho da forma do tronco pode ser representado pela figura de um violão, pois, os ombros (3 cm) têm a medida igual à do quadril (3 cm) e na cintura a medida se reduz (2,5 cm). A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as medidas da cintura e do quadril que é de 0,83 que se encontra além da faixa de variação típica para mulheres utilizada por QUEIROZ (2000), que é de 0,67 a 0,80. Em sua aparência geral apresenta uma distribuição da massa corporal normal sem acúmulo de gorduras. As representações sobre a imagem são de uma mulher esportista, normal, bem preparada, saudável.

Segundo os padrões das estruturas corporais estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [1-normal; 6-rígido].Na coluna rígida há lordose lombar e os prolongamentos contraem. No peito rígido a caixa torácica se eleva e é puxada para trás. Peito quente, músculos intercostais erguidos. No quadril rígido as poderosas contrações nas nádegas e Iliopsoas puxam os genitais para cima. No abdômen rígido o diafragma é puxado para cima, músculos abdominais se contraem vigorosamente e os conteúdos

abdominais são forçados para cima. Diafragma levantado, teso. Nas coxas rígidas há contrações no quadríceps. Pernas são puxadas para cima. Nas pernas rígidas as contrações na panturrilha puxam as pernas para cima. A declaração emocional sugerida é: “sou maior que você quero reconhecimento e apreço”.

4.6.4 PADRÕES ESTÉTICOS DE FEALDADE MASCULINA

As imagens 7, 24 e 11, representam os padrões estéticos de feio masculino para os professores entrevistados.

Figura 7 - IMAGEM 7

7	Pescoço	Coluna	peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal								12,5	3.5	3,5	3	3,57	1,17
Rígido													
Denso	X												
Inchado		X	X	x	X	x	x						
Colapso													

A imagem 7, representativa do sexo masculino, foi a mais rejeitada, corresponde a 27,5% das rejeições na opção de quarenta e oito por cento (48%) de respostas femininas e de cinqüenta e dois por cento (52%) de respostas masculinas (vide Quadro 51).

O desenho da forma do tronco pode ser representado pela figura geométrica de um elipsóide, pois, a medida dos ombros (3,5 cm) são um pouco mais largos que o quadril (3 cm) e a medida da cintura (3,5 cm) se equipara a dos ombros. A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as medidas da cintura e do quadril que é de 1,17 que se encontra além da faixa de variação típica para homens utilizada por QUEIROZ (2000), que é de 0,80 a 0,95. Em sua aparência geral apresenta acúmulo de gordura corporal por todo corpo, o que pode ser interpretado como sinônimo de obesidade andróide, gordura corporal concentrada na parte superior do tronco. As representações sobre a imagem são de um indivíduo gordo, obeso, barrigudo, com problemas de saúde.

Segundo os padrões das estruturas corporais, estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [1-denso; 6-inchado]. Na imagem 7, o pescoço (inchado) encolhido puxa a cabeça para dentro, os músculos puxam a cabeça para trás. Pescoço curto. Coluna inchada os músculos posteriores estão espásticos; não tem ombros. No quadril inçado a pelve é puxada para trás e afunda. Distende-se no abdômen inchado, diafragma puxado para baixo. No peito inchado o peso da parte superior desaba. Peito recuado e retesado Diafragma e abdômen em protrusão. Distende-se nas coxas inchadas. As pernas inchadas com contração na panturrilha para manter a pessoa ereta. Pernas bambas. A declaração emocional sugerida por sua estrutura pode ser: “pegue-me, deixe-me chegar perto de você, dê-me espaço”.

Figura 8 - IMAGEM 24

24	pescoço	coluna	Peito	Quadril	abdômen	coxas	Pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal								23	7	4	4	5,75	1,00
Rígido		X	X										
Denso	x			X	X	x	x						
Inchado													
Colapso													

A imagem 24, representativa do sexo masculino, corresponde a 20,5% das rejeições, a segunda mais rejeitada, para 31,25% das respostas femininas e 68,75% das respostas masculinas (vide Quadro 51). O desenho da forma do tronco pode ser representada pela figura geométrica de um trapezóide, pois, os ombros (7 cm) são muito mais largos que o quadril (4 cm) estreito, a medida da cintura se equipara a do quadril (4 cm). A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as medidas da cintura e do quadril que é de 1,0 e se encontra além da faixa de variação típica para homens utilizada por QUEIROZ (2000) que é de 0,80 a 0,95. Em sua aparência geral apresenta superdesenvolvimento muscular em todo corpo, sugere ser atleta de fisioculturismo, essa sua aparência pode ser interpretada como sinônimo de indivíduo com muita força. As representações sobre a imagem são de um indivíduo irreal, anormal, exagerado, absurdo, foge dos padrões, falta-lhe saúde.

QUEIROZ diz que, sinais corporais de força física são valorizados somente até certo ponto. Homens muito musculosos, por exemplo, geralmente não são considerados atraentes pelas mulheres. Há mesmo uma suspeita generalizada segundo a qual seriam gays os rapazes cujos corpos são intensivamente modelados em academias e, com a ajuda de anabolizantes, atingem uma massa muscular exagerada. Nos homens, ombros largos em relação a quadris relativamente estreitos são desejáveis (QUEIROZ, 2000, p. 54).

Segundo os padrões das estruturas corporais, estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [2-rígido; 5-denso]. O pescoço denso encolhido puxa a cabeça para dentro, músculos puxam a cabeça para trás. Pescoço curto. Na coluna rígida lordose lombar e os prolongamentos contraem. No peito rígido a caixa torácica se eleva e é puxada para trás. Peito quente, músculos intercostais erguidos. O quadril denso em contração do psoas rigidamente, músculos das nádegas se contraem. Pelve compactada. No abdômen denso os músculos oblíquos se encurtam, os conteúdos abdominais são empurrados para cima, o diafragma é forçado a descer. Diafragma duro e achatado. Nas coxas densas os músculos da parte dianteira se superestendem, pernas compactadas. Nas pernas densas os músculos da panturrilha se incham, pernas compactadas. A declaração emocional sugerida por sua estrutura pode ser: “faça-me, não me humilhe”.

Figura 9 - IMAGEM 11

11	pescoço	coluna	peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal							x	15	2,5	2,4	2,5	6,25	0,96
Rígido		X		x		x							
Denso	X		x		X								
Inchado													
Colapso													

A imagem 11, representativa do sexo masculino, corresponde a 6,41% das rejeições, a terceira colocada nas rejeições, e 2,2% das concordâncias de imagens reais, para 28,6% de respostas femininas e 71,4% de respostas masculinas (vide Quadro 51).

O desenho da forma do tronco pode ser representado por duas figuras geométricas, a primeira, de um arco, onde a cabeça representa uma das extremidades do arco e o quadril a outra, pois, sua vista é lateral a segunda a de um tubo ou cone, pois, a medida dos ombros (2,5 cm) a medida do quadril (2,5 cm) e a medida da cintura (2,4 cm) praticamente se equiparam. A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as medidas da cintura e do quadril que é de 0,96 que se encontra dentro da faixa de variação típica para homens utilizada por QUEIROZ (2000), que é de 0,80 a 0,95. Em sua aparência geral apresenta acúmulo de gordura corporal no abdômen. As representações sobre a imagem são de um indivíduo descuidado, barrigudo, abatido e depressivo.

Segundo os padrões das estruturas corporais, estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [1-normal; 3-rígido; 3-denso]. O pescoço denso, encolhido puxa a cabeça para dentro, os músculos puxam a cabeça para trás. O pescoço é curto. Na coluna rígida lordose lombar e os prolongamentos contraem. No peito denso os músculos anteriores se contraem, flexores do peito querem se fechar, peito desce. Peito frio e fraco. No quadril rígido as poderosas contrações nas nádegas e Iliopsoas puxam os genitais para cima. No abdômen denso os músculos oblíquos se encurtam e os conteúdos abdominais são empurrados para cima, o diafragma é forçado a descer. Diafragma duro e achatado. Nas coxas rígidas há contrações no quadríceps. Pernas são puxadas para cima. A declaração emocional sugerida por sua estrutura pode ser: “sou maior que você, quero reconhecimento e apreço, faça-me, não me humilhe”.

4.6.5 PADRÕES ESTÉTICOS DE FEALDADE FEMININA

As imagens 67, 65 e 70, representam os padrões de feio feminino para os professores entrevistados.

Figura 10 - IMAGEM 67

67	pescoço	Coluna	peito	quadril	abdômen	Coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal								13,4	2,8	3,2	2,8	4,19	1,14
Rígido		X							3				
Denso	X												
Inchado			X	x	X	X							
Colapso							X						

A imagem 67, representativa do sexo feminino, corresponde a 15,4% das rejeições, a primeira colocada neste aspecto, para 66,7% de respostas femininas e 33,3% de respostas masculinas (vide Quadro 51).

O desenho da forma do tronco pode ser representado pela figura de um elipsóide, pois, os ombros (2,8 cm) têm a medida igual à do quadril (2,8 cm) e na cintura a medida aumenta (3,2cm). Suas formas obedecem ao padrão corporal masculino, o que a diferencia são as mamas desenvolvidas. A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as medidas da cintura e do quadril que é de 1,14 que se encontra além da faixa de variação típica para mulheres utilizada por Queiroz (2000), que é de 0,67 a 0,80. Em sua aparência geral apresenta um acúmulo de gordura, principalmente na região do tronco e mais precisamente na região abdominal. As representações sobre a imagem são de uma mulher obesa, barriguda, descuidada, mal de saúde.

QUEIROZ, comparando as preferências masculinas e femininas com relação aos seios, diz que: os homens preferem mulheres dotadas de seios grandes, ao passo que as mulheres avaliaram mais favoravelmente as modelos portadoras de seios pequenos. No entanto seios de mulheres obesas não são considerados atraentes pelos homens (QUEIROZ, 2000, p. 51).

Segundo os padrões das estruturas corporais, estabelecidos por KELEMAN, seu conceito seria - [1-rígido; 1-denso; 4-inchado; 1-colapso]. O pescoço denso encolhido puxa a cabeça para dentro, músculos puxam a cabeça para trás. Pescoço curto. Na coluna rígida há lordose lombar e os prolongamentos contraem. No peito inchado o peso da parte superior desaba. Peito recuado e retesado. No quadril inchado a pelve é puxada para trás e afunda. Distende-se no abdômen inchado o diafragma é puxado para baixo. Diafragma e abdômen em protrusão. Distende-se nas coxas inchadas. Nas pernas em colapso os músculos se afinam. A declaração emocional sugerida por sua estrutura pode ser:" pegue-me, deixe-me chegar perto de você, dê-me espaço".

Figura 11 - IMAGEM 65

65	pescoço	Coluna	Peito	Quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal								10	3	2,8	2,5	3,57	1,12
Rígido		X							2,8				
Denso													
Inchado	X		X	x	x	X	x						
Colapso													

A imagem 65 foi a segunda imagem, representativa do sexo feminino, mais rejeitada, correspondendo à 14,1% das rejeições na opção de 72,7% de repostas femininas e 27,3% de respostas masculinas (vide Quadro 51).

O desenho da forma do tronco pode ser representada pela figura de um trapezóide, pois, a medida dos ombros (3 cm) e maior à do quadril (2,5 cm) e na cintura a medida aumenta (2,8 cm), mas não supera a medida dos ombros. Suas formas obedecem ao padrão corporal masculino, o que a diferencia são as mamas desenvolvidas. A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as

medidas da cintura e do quadril que é de 1,12 que se encontra além da faixa de variação típica para mulheres utilizada por QUEIROZ (2000), que é de 0,67 a 0,80. Em sua aparência geral apresenta um acúmulo de gordura, principalmente na região do tronco e coxas, mais precisamente na região abdominal. As representações sobre a imagem são de uma mulher obesa, velha, triste.

Segundo os padrões das estruturas corporais, estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [1-rígido; 6-inchado]. A imagem 65, o pescoço inchado há contrai os músculos na base do pescoço. Na coluna rígida lordose lombar e os prolongamentos contraem. No peito inchado, o peso da parte superior desaba, peito recuado e retesado. No quadril inchado há contração do psoas rigidamente, músculos das nádegas se contraem. No quadril inchado a pelve é puxada para trás e afunda.Pelve compactada. Distende-se no abdômen inchado, o diafragma é puxado para baixo. Diafragma e abdômen em protrusão. Distendem-se nas coxas inchadas. As pernas inchadas com contração na panturrilha para manter a pessoa ereta. Pernas bambas. A declaração emocional sugerida por sua estrutura pode ser: “pegue-me, deixe-me chegar perto de você, dê-me espaço”.

Figura 12 - IMAGEM 70

70	pescoço	Coluna	Peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal								12	2,5	1,7	2	7,06	0,85
Rígido		X	X						2,4				
Denso	X			X	X	X	x						
Inchado													
Colapso													

A imagem 70, representativa do sexo feminino, corresponde a 0,87% de asserções da imagem ideal, a 2,2% das correspondências com imagens reais, e a 5,1% de rejeições, a terceira mais representativa neste aspecto, para 42,8% de respostas femininas e 57,2% de respostas masculinas (vide Quadro 51). O desenho da forma do tronco pode ser representado pela figura de um trapezóide, pois, a medida dos ombros

(2,7 cm) e maior que a do quadril (2 cm) e na cintura a medida diminui (1,7 cm), forma valorizada nos padrões de beleza masculina. A composição corporal e proporcionalidade podem ser percebidas na razão entre as medidas da cintura e do quadril que é de 0,85 que se encontra além da faixa de variação típica para mulheres utilizada por QUEIROZ (2000), que é de 0,67 a 0,80. Em sua aparência geral apresenta um superdesenvolvimento muscular, próximas aos padrões masculinos de força. As representações sobre a imagem são de uma mulher com excesso, agressiva, preocupada excessivamente com o corpo, imagem relacionada à droga.

Segundo os padrões das estruturas corporais, estabelecidos por KELEMAN (1992), seu conceito seria - [2-rígido; 5-denso]. O pescoço denso encolhido puxa a cabeça para dentro, músculos puxam a cabeça para trás. Pescoço curto. Na coluna rígida lordose lombar e os prolongamentos contraem. No peito rígido a caixa torácica se eleva e é puxada para trás. Peito quente, músculos intercostais erguidos. O quadril denso em contração do psoas rigidamente, músculos das nádegas se contraem. Pelve compactada. No abdômen denso os músculos oblíquos se encurtam, os conteúdos abdominais são empurrados para cima, o diafragma é forçado a descer. Diafragma duro e achatado. Nas coxas densas os músculos da parte dianteira se superestendem, pernas compactadas. Nas pernas densas os músculos da panturrilha se incham, pernas compactadas. A declaração emocional sugerida por sua estrutura pode ser: “faça-me, não me humilhe, não posso”.

4.6.6 OUTRAS IMAGENS

Figura 13 - IMAGEM 60

60	pescoço	coluna	Peito	Quadril	abdômen	Coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal		x					x	9,3	2	1,8	2	5,17	0,90
Rígido			X	X					1,7				
Denso	X												
Inchado					x	x							
Colapso													

A imagem 60, representativa do sexo feminino, corresponde a 5,5% das correspondências com imagens reais, e a 2,57% de asserções da imagem ideal, para 62,5% de respostas femininas e 37,5% de respostas masculinas (vide Quadro 51).

No pescoço denso encolhido, a cabeça é puxada para dentro, os músculos puxam a cabeça para trás. Pescoço curto. No peito rígido a caixa torácica se eleva e é puxada para trás. Peito quente, músculos intercostais erguidos. No quadril rígido há poderosas contrações nas nádegas. Iliopsoas e genitais puxados para cima. Distende-se no abdômen inchado o diafragma é puxado para baixo. Diafragma e abdômen em protrusão. Distende-se nas coxas inchadas. Conceito - [2-normal; 2-rígido; 1-denso; 2-inchado]

Figura 14 -IMAGEM 68

68	pescoço	coluna	Peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal					X	x		14,5	3	1,8	2,5	8,06	0,72
Rígido	X	X	X						2,2				
Denso				x									
Inchado													
Colapso							x						

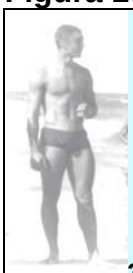
A imagem 68, representativa do sexo feminino, corresponde a 2,57% de asserções da imagem ideal; a 1,28% das rejeições; a 2,2% das concordâncias com imagens reais para 100% de respostas femininas (vide Quadro 51). No pescoço rígido a curvatura cervical se amplia, músculos se encurtam. Pescoço alongado. Na coluna rígida lordose lombar e os prolongamentos contraem. No peito rígido a caixa torácica se eleva e puxa para trás. Peito quente, músculos intercostais erguidos. No quadril há contração do psoas rigidamente, músculos das nádegas se contraem. Pelve compactada. Nas pernas em colapso os músculos se afinam. Conceito - [2-normal; 3-rígido; 1-denso; 1-colapso]

Figura 15 - IMAGEM 59

59	pescoço	coluna	Peito	Quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal			X	X			x	11,5	2,5	2	2,5	5,75	0,80
Rígido	X	X											
Denso									2,5				
Inchado					X	x							
Colapso													

A imagem 59, representativa do sexo feminino, corresponde a 2,57% das asserções da imagem ideal e 2,2% de concordâncias com imagens reais, para vinte por cento (20%) de respostas femininas e oitenta por cento (80%) de respostas masculinas. No pescoço rígido a curvatura cervical se amplia, músculos se encurtam. Pescoço alongado. Na coluna rígida lordose lombar e os prolongamentos contraem. Distende-se no abdômen inchado, o diafragma é puxado para baixo. Diafragma e abdômen em protrusão. Distende-se nas coxas inchadas. Conceito - [3-normal; 2-rígido; 2-inchado]

Figura 16 - IMAGEM 32

 32	pescoço	coluna	Peito	quadril	abdômen	coxas	Pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal		X						11,5	2,7	1,8	2,2	6,39	0,82
Rígido	X		X										
Denso				x	x	X	X						
Inchado													
Colapso													

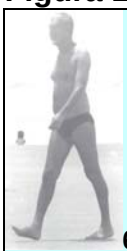
A imagem 32, representativa do sexo masculino, corresponde a 3,42% de asserções da imagem ideal e a 2,2% de concordâncias com imagens reais, para cinqüenta por cento (50%) de repostas femininas e masculinas (vide Quadro 51). No pescoço rígido a curvatura cervical se amplia, músculos se encurtam. Pescoço alongado. No peito rígido a caixa torácica se eleva e é puxada para trás. Peito quente, músculos intercostais erguidos. No quadril denso os músculos psoas e os das nádegas se contraem. Pelve compactada. No abdômen denso os músculos oblíquos se encurtam, os conteúdos abdominais são empurrados para cima, o diafragma é forçado a descer. Diafragma duro e achatado. Nas coxas densas os músculos da parte dianteira se superestendem, pernas compactadas. Nas pernas densas os músculos da panturrilha se incham, pernas compactadas. Conceito - [1-normal; 2-rígido; 4-denso]

Figura 17- IMAGEM 33

33	pescoço	coluna	Peito	quadril	abdômen	coxas	Pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal								12,5	2,5	1,7	2	7,35	0,85
Rígido	X	x			x								
Denso			X	x		x	X						
Inchado													
Colapso													

A imagem 33, representativa do sexo masculino, corresponde a 5,5% das concordâncias com imagens reais, a 1,28% das rejeições e a 0,87% de asserções da imagem ideal, para 14,3% de respostas femininas e 85,7% de respostas masculinas (vide Quadro 51). No pescoço rígido a curvatura cervical se amplia, músculos se encurtam. Pescoço alongado. Na coluna rígida lordose lombar e os prolongamentos contraem. No peito denso os músculos anteriores se contraem, flexores do peito querem se fechar, peito desce. Peito frio e fraco. No quadril denso os músculos psoas e os das nádegas se contraem. Pelve compactada. No abdômen rígido o diafragma é puxado para cima, músculos abdominais se contraem vigorosamente, conteúdos abdominais são forçados para cima. Diafragma levantado, teso. Nas coxas densas os músculos da parte dianteira se superestendem, pernas compactadas. Nas pernas densas os músculos da panturrilha se incham, pernas compactadas. Conceito - [3-rígido; 4-denso]

Figura 18 - IMAGEM 6

 **6**	pescoço	coluna	peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal						x	X	16	3	2,5	2,5	6,40	1,00
Rígido			X										
Denso		x		x									
Inchado	X				X								
Colapso													

A imagem 6, representativa do sexo masculino, corresponde a 2,57% das asserções da imagem ideal e a 3,3% das concordâncias com imagens reais, para a opção de vinte e cinco por cento (25%) de respostas femininas e setenta e cinco por cento (75%) de respostas masculinas (vide Quadro 51). Pescoço inchado em contração muscular na sua base. Na coluna densa os músculos espinhais se superestendem, ms lombar se encurtam. Ombros levantados. No peito rígido a caixa torácica se eleva e puxa para trás. Peito quente, ms intercostais erguidos. No quadril denso há contração do psoas rigidamente, músculos das nádegas se contraem. Pelve compactada. O abdômen inchado

distende-se e o é diafragma puxado para baixo. Diafragma e abdômen em protrusão. Conceito - [2-normal; 1-rígido; 2-denso; 2-inchado]

Figura 19 - IMAGEM 37

37	pescoço	coluna	peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal	X	X						12,5	2,5	1,5	1,9	8,33	0,79
Rígido			X	x	X	x	x						
Denso													
Inchado													
Colapso													

A imagem 37, representativa do sexo masculino, corresponde a 5,5% de concordâncias com imagens reais e a 3,42% de asserções da imagem ideal, para 33,3% de respostas femininas e 66,7% de respostas masculinas (vide Quadro 51).

No peito rígido a caixa torácica se eleva e é puxada para trás. Peito quente, músculos intercostais erguidos. No quadril rígido as poderosas contrações nas nádegas, Iliopsoas puxam os genitais para cima. No abdômen rígido o diafragma é puxado para cima, músculos abdominais se contraem vigorosamente e os conteúdos abdominais são forçados para cima. Diafragma levantado, teso. Nas coxas rígidas há contrações no quadríceps. Pernas são puxadas para cima. Nas pernas rígidas as contrações na panturrilha puxam as pernas para cima. Conceito – [2-normal; 5-rígido]

Figura 20 - IMAGEM 30

3 0	pescoço	Coluna	peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal		X						9,3	2	1,3	2,3	7,15	0,57
Rígido							X		1,7				
Denso	X												
Inchado			X	x	X	X							

Colapso													

A imagem 30, representativa do sexo feminino, corresponde a 2,57% de asserções da imagem ideal e a 2,2% de concordâncias com imagens reais, para cem por cento (100%) de respostas femininas (vide Quadro 51). O pescoço denso encolhido puxa a cabeça para dentro, músculos puxam a cabeça para trás. Pescoço curto. No peito inchado o peso da parte superior desaba. Peito recuado e retesado. No quadril Pelve é puxada para trás e afunda. Distende-se no abdômen inchado e o diafragma é puxado para baixo. Diafragma e abdômen em protrusão. Distende-se nas coxas inchadas. Nas pernas rígidas as contrações na panturrilha puxam as pernas para cima. Conceito - [1-normal; 1-rígido; 1 -denso; 4 –inchado]

Figura 21 - IMAGEM 64

64	pescoço	coluna	Peito	quadril	abdômen	coxas	pernas	H	O	C	Q	H/C	C/Q
Normal	X	X	X	x	x	x	x	12,5	1,7	1,5	1,6	8,33	0,94
Rígido									1,5				
Denso													
Inchado													
Colapso													

A imagem 64, representativa do sexo feminino, corresponde a 2,2% de concordâncias com imagens reais, a 1,7% de asserções da imagem ideal e a 1,28% de rejeições, para oitenta por cento (80%) de respostas femininas e vinte por cento (20%) de respostas masculinas (vide Quadro 51). Conceito - [7-normal]

Distinguimos, neste estudo, como padrões de beleza e fealdade as imagens mais freqüentes nas respostas às perguntas assinaladas e correspondentes às imagens ideais e rejeitadas, respectivamente. Assim, as características dos padrões de beleza e de fealdade corporais, que surgiram podem ser comparadas às alegorias apresentadas por QUEIROZ (2000), que são modelos, arquétipos remetidos à reprodução sem reflexão. As formas, os valores, as percepções do corpo que deve ser aceito, obedecem estas mesmas características.

As alegorias, mais valorizadas e apreciadas, para o sexo masculino, foram: os ombros mais largos que o quadril, o tronco podendo ser representado pela figura de um trapezóide; uma RCQ dentro de uma variação típica para homens, entre 0,80 e 0,95; uma definição muscular sem exageros, com sinais corporais de força física; a declaração emocional: “sou maior que você”. Para o sexo feminino foram: os ombros com a medida aproximadamente igual a do quadril e uma redução na cintura, o tronco podendo ser representada pela figura de um violão; a RCQ baixa dentro de uma variação típica para mulheres, entre 0,67 e 0,80, com uma distribuição de massa corporal normal, sem acúmulo de gordura corporal; o corpo perfeito e elegante.

Os símbolos e alegorias mais rejeitadas e depreciadas, para o sexo masculino foram: por um lado, a medida da cintura, mais larga, quase se equiparando a dos ombros, o tronco podendo ser representado por um elipsóide; com uma RCQ além da variação típica para homens entre 0,80 a 0,95, com acúmulo de gordura por todo o corpo; a declaração emocional: “pegue-me, dê-me espaço”; ou, por outro o superdesenvolvimento muscular em todo corpo, excesso de força. Para o sexo feminino foram: por um lado, a medida do quadril equiparada a dos ombros e aumentada na cintura, o tronco podendo ser representado por um elipsóide; com uma RCQ além da faixa de variação típica para mulheres entre 0,67 e 0,80 e um acúmulo de gordura por todo corpo; a declaração emocional de sua estrutura: ”pegue-me, deixe-me chegar perto de você”; por outro lado, a medida dos ombros maior que a do quadril; a RCQ além da faixa de variação típica para mulheres; o super desenvolvimento muscular e de força que se aproximam das características masculinas.

Da mesma forma como construímos uma arquitetura, uma anatomia emocional, devemos ter a capacidade de perceber o corpo que é fonte e expressão de símbolos, signos e significados e, decodificar, fazer as leituras das emoções que o constroem e das informações, significados subjetivos por ele evocados e manifestos, esta capacidade está diretamente relacionada com a competência corporal-cinestésica, pois carece de lugar, ensinamento e aprendizado no ambiente escolar.

O corpo, as atividades corporais, precisam sair do plano inconsciente, adestrado e automatizado e passar ao nível consciente e lúcido do comportamento humano. Ou seja, o corpo, seus padrões, a comunicação, os preconceitos do corpo, necessitam passar pela

aprendizagem técnica, que requer disciplina, aptidão e inteligência, como propósito de obter e relacionar informações acerca da aprendizagem que ocorre informalmente, para através de apresentação lógica e estruturada, utilizá-la técnica e criticamente, e assim, alcançar a competência de viver melhor o corpo.

Este é um dos papéis da educação física no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica e, o seu desenvolvimento só será possível através da aquisição de conhecimentos nesta esfera das condutas humanas. Observa-se que, esta perspectiva não é considerada nas atividades e conhecimentos propostos e desenvolvidos nas aulas, pelos professores de educação física, pois, são em sua maioria execuções práticas de movimentos ou de fundamentos de algum esporte, que comumente já estão automatizados pelos alunos, ou seja, são conhecimentos do tipo procedimental (técnicas e habilidades – saber fazer) que se resumem a um “fazer” maquinal, irrefletido. O desenvolvimento da competência corporal-cinestésica, demanda a exposição de outros conhecimentos, como os conceituais (princípios, fatos e conceitos – saber) e atitudinais (normas, valores e atitudes que orientam, regulam, normatizam o agir – ser).

Quadro 50 - FREQÜÊNCIA DE OCORRÊNCIA DAS IMAGENS POR ENTREVISTADOS

IMAGEM	SEXO	TOTAL	%
3	F	4	27
	M	11	73
6	F	2	25
	M	6	75
7	F	12	48
	M	13	52
11	F	2	29
	M	5	71
14	F	9	47
	M	10	53
24	F	5	31
	M	11	69
30	F	5	
32	F	3	50
	M	3	50
33	F	1	14
	M	6	86
37	F	3	33
	M	6	67
51	F	8	
59	F	1	20
	M	4	80
60	F	5	63
	M	3	38
64	F	4	80
	M	1	20
65	F	8	73
	M	3	27
66	F	6	46
	M	7	54
67	F	8	67
	M	4	33
68	F	6	
69	F	13	
70	F	3	38
	M	4	80
76	F	9	45
	M	11	55

IMAGEM	f	%
7	25	9
76	20	7
14	19	7
24	16	6
3	15	5
37	9	3
6	8	3
11	7	3
33	7	3
32	6	2
66	13	5
69	13	5
67	12	4
65	11	4
51	8	3
60	8	3
70	7	3
68	6	2
30	5	2
59	5	2
64	5	2
Total	225	83

Quadro 51 - DISTRIBUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS RESPOSTAS EM IMAGENS: IDEAL, REAL E REJEITADA

Imagem	**% I**deal	**% R**ejeitada	**% RE**al	% de respostas	
				%fem.	%masc.
7	-	27,5 [1]	-	48	52
76	11,2 [1]	-	8,97 [1]	42,1	57,9
14	10,3 [2]	-	8,97 [1]	47,4	52,6
24	-	20,5 [2]	-	31,25	**68,75**
11	-	6,41 [3]	2,20	28,6	**71,4**
3	7,7 [3]	-	6,59 [2]	26,7	**73,3**
37	3,42	-	5,50	33,3	66,7
6	2,57	-	3,30	25	75
32	3,42	-	2,20	50	50
33	0,87	1,28	5,50	14,3	85,7
66	6,84 [2]	-	5,5 [1]	46,2	**53,8**
69	7,70 [1]	-	3,3 [2]	**100**	-
67	-	15,4 [1]	-	**66,7**	33,3
51	5,13 [3]	-	2,20	**100**	-
60	2,57	-	5,5 [1]	62,5	37,5
65	-	14,1 [2]	-	**72,7**	27,3
70	0,87	5,1 [3]	2,20	42,8	**57,2**
68	2,57	1,28	2,20	100	-
30	2,57	-	2,20	100	-
59	2,57	-	2,20	20	80
64	1,70	1,28	2,20	80	20

Imagem masculina mais rejeitada
Imagem masculina mais aceita
Imagem feminina mais aceita
Imagem feminina mais rejeitada
Imagem masculina que corresponde ao real
Imagem feminina que corresponde ao real

Total =286 respostas
I = ideal, total = 117 [40,9%]
R = rejeitada, total = 78 [27,3%]
RE= real, total = 91 [31,8%]

Quadro 52 - **DISTRIBUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS PERGUNTAS EM: REAL, IDEAL E REJEITADA**

Pergunta	n.º da imagem para resposta												
	Freqüência												
2.1 Como você se vê?	6	11	14	30	37	52	60	64	68				
	1	1	2	1	1	1	2	1	2				
2.2 Como você gostaria de se ver?	3	6	14	30	37	51	52	60	68	69	76		
	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1		
2.3 Como você não gostaria de se ver?	7	19	24	65	67								
	4	1	2	3	3								
2.4 Como você pensa que os outros o vêem?	6	11	14	30	37	60	64	66	69				
	1	1	1	1	2	2	1	1	2				
2.5 Como você gostaria de ser visto?	14	22	30	32	51	64	68	69	76				
	2	1	1	1	1	1	1	3	2				
2.6 Como você não gostaria de ser visto?	7	24	34	41	63	64	65	67					
	1	3	1	1	1	1	2	3					
2.7 Como você vê seu prof. de educação física?	3	6	17	32	33	40	51	76					
	5	1	1	2	1	1	1	1					
2.9 Como você não gostaria de ver seu prof. De educação física?	7	11	17	24	27	33							
	5	1	1	3	2	1							
2.10 Como você vê seu irmão (ã)?	14	17	33	37	49	51	52	53	59	66	70	76	
	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2.11 Como você gostaria de ver seu(sua) irmão (ã)?	9	13	14	37	49	51	60	63	66	69	76		
	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2		
2.12 Como você não gostaria de ver seu(sua) irão(ã)?	7	19	24	34	53	67	70						
	4	1	1	1	1	1	2						
2.13 Como você vê seu amigo?	3	6	13	14	16	25	33	59	61	69	76		
	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2		
2.14 Como você gostaria de ver seu amigo?	3	6	14	16	30	31	33	40	66	76			
	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3			
2.15 Como você não gostaria de ver seu amigo?	7	11	19	38	41	70							
	7	2	1	1	1	1							
2.16 Como você vê seu(sua) namorado(a)?	6	14	32	37	54	60	66	73	76				
	1	1	1	1	1	1	3	1	3				
2.17 Como você gostaria de ver seu (sua) namorado(a)?	6	14	32	37	59	60	66	73	76				
	1	1	1	1	1	1	3	1	3				
2.18 Como você não gostaria de ver seu (sua) namorado(a)?	7	11	21	27	65	67	70						
	4	1	1	1	2	3	1						
2.19 Como você gostaria de ver sua imagem no próximo milênio?	3	15	22	32	51	59	62	64	68	69			
	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3			
2.20 Como você gostaria de ver seu amigo no próximo milênio?	3	14	16	25	32	54	59	63	68				
	3	3	1	1	1	1	1	1	1				
2.21 Qual a imagem que mais lhe chamou a atenção?	3	14	15	37	51	66	68	69	76				
	2	1	1	1	1	2	1	1	2				
2.22 Qual a imagem você não escolheria de forma alguma?	11	24	65	67	70								
	1	7	2	2	1								

Total =286 respostas
I = ideal, total =117 [40,9%]
R = rejeitada, total 78 [27,3%]
RE= real, total 91 [31,8%]

Perguntas para Imagem real;

Perguntas para imagem ideal;

Perguntas para imagem rejeitada;

Perguntas para imagem mais aceita.

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E AVANÇOS

Durante o desenvolvimento deste estudo foram sendo elaboradas discussões e levantadas informações que foram decompostas em partes, que agora são sistematizadas, buscando reconstruir o trabalho de análise realizado.

Começamos esta reconstrução a partir dos objetivos estabelecidos para este estudo que foram: identificar a *formação profissional* e as *representações sociais sobre o corpo e educação física (*seus conteúdos e objetivos) existentes no ambiente escolar e analisar sua influência no *desempenho* dos *professores de educação física* para desenvolver a competência corporal-cinestésica, em alunos do Ensino Fundamental de Escolas Municipais de Itabuna. Iniciamos pela identificação da formação profissional dos entrevistados, em seguida anunciamos as representações sociais sobre a educação física e sobre o corpo.

5.1 O perfil da formação dos professores da pesquisa está descrito no item sobre FORMAÇÃO DO PROFESSOR. A maioria dos professores (77%) tem formação em nível superior e na área de educação física, enquanto o restante (23%) tem formação de nível médio. Mais de um terço dos professores (38%) tem curso de pós-graduação. A maioria (85%) deles participou de cursos de atualização profissional nos últimos cinco anos. Quase todos os professores (92%) realizaram leituras nos últimos cinco anos. A característica comum em todas as informações levantadas sobre a formação profissional dos entrevistados, é que estas se relacionam ao esporte institucionalizado. Ainda que a formação dos professores seja, em sua maioria, em nível superior, os próprios cursos de formação não foram eficientes em qualificá-los pela combinação de conhecimentos teóricos e práticos para atender às necessidades que se fazem presentes na sociedade moderna, de solucionar os problemas de falta de movimento da população (sedentarismo), as

sujeições aos preconceitos, modelos e imagens corporais, o uso, a obsessão, ou o descuido com o corpo. Igualmente não foi eficiente em subsidiar e orientar suas escolhas para a investigação e formação continuada.

5.2 As informações referentes às representações sociais sobre educação física dos professores entrevistados encontram-se descritas no item sobre AS ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

5.2.1 Percebe-se que existe uma dissonância entre as declarações dos professores e suas ações pedagógicas, o que faz supor que os conceitos construídos, acerca da educação física enquanto disciplina componente do currículo escolar, não foram internalizados e traduzidos em ação pedagógica ética, consciente e responsabilizada de conduzir e desenvolver a competência corporal-cinestésica.

5.2.2 Com a responsabilidade de aperfeiçoar a condição humana e sendo seu referencial primeiro a vida, a educação física tem o desafio pedagógico de descobrir e orientar a vida corporal e motora de seus alunos/discentes, com base no conhecimento construído e reconstruído constantemente através da pesquisa como atividade cotidiana. O conhecimento veiculado na educação física deve ser utilizado na perspectiva de respeitar e fomentar a subjetividade crítica dos alunos/discentes de se pensarem como agentes autores de suas próprias vidas. O que constitui imprescindível ir além de apenas utilizar-se do esporte institucionalizado como alusão para o conteúdo e metodologia das aulas de educação física. Educação física deve ser capaz de desenvolver a competência corporal-cinestésica.

5.2.3 O professor tem dificuldade em aprofundar e fundamentar teoricamente suas ações pedagógicas; em geral acomoda-se em utilizar conteúdos e procedimentos já interiorizados na sua cultura docente, como é o exemplo do que foi observado nas aulas, onde em 79% do tempo total, o esporte institucionalizado foi adotado de forma predominante em suas atividades, ou seja, os conhecimentos trabalhados foram, predominantemente, do tipo procedimental. Os professores/docentes entrevistados repetem modelos automatizados de metodologias, de conteúdos e de objetivos. São padrões normatizados de fazer educação física, reproduzidos sem reflexão pelos professores.

5.2.4 O trabalho pedagógico do professor/docente não reflete, o que denominamos, a nova ética para a educação física a partir da ótica do cuidado. O professor parece

não se responsabilizar e comprometer com a educação e o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. A maioria deles não participa dos planejamentos pedagógicos, ou seja, da elaboração do projeto político-pedagógico. Os planejamentos, anual e de aula quando realizados não aludem à responsabilidade, ao comprometimento, ao cuidado pedagógico.

5.2.5 O que os professores apresentam é um fazer e execuções mecânicas, irrefletidas, e exigem dos alunos este mesmo comportamento, ou seja, são ações baseadas em maneiras de fazer educação física normatizadas que não foram refletidas criticamente com base no conhecimento inovador; e em preconceitos, ou representações sobre educação física:

a) de que os pontos positivos da educação física são, o prazer, a felicidade e a alegria proporcionados por ela;
b) que é uma “disciplina problema”, “um faz de conta”, “o descaso”;
c) consideram-na uma disciplina importante no currículo escolar, porque oportuniza a formação integral e crítica dos alunos e desenvolve o raciocínio, a auto-estima. São idéias, percepções, contraditórias, que não foram internalizadas, transformadas em conhecimentos crítico-reflexivos que possibilitem transformar, melhorar a ação pedagógica do professor referenciada na ótica do cuidado.

5.2.6 O fazer mecânico do trabalho pedagógico do professor, que desenvolve e apresenta as atividades, os conteúdos, por meio de comandos, não possibilita as contribuições do desenvolvimento da comunicação, da socialização e a melhora dos relacionamentos como sugerem os professores. A comunicação oral não é facilitada, assim como o aprendizado dos signos e significados da comunicação corporal não é provocado, e nem intencionalmente planejado, para que ele ocorra.

5.2.7 Estes procedimentos do professor são manifestações de valores e opiniões construídas socialmente ou em seu longo período de vivência/experiência profissional sobre como deve ser o trabalho do professor de educação física, que direcionam suas atividades e comportamentos, impondo-se ou mitigando o conhecimento científico que deveria orientar sua ação pedagógica.

5.2.8 A importância do processo de formação profissional, dos cursos de graduação em educação física e da formação continuada, está na necessidade de aperfeiçoamento, na possibilidade de produção de conhecimentos, no

aprimoramento do profissional da área, na intenção de fazer nascer deste processo um profissional comprometido eticamente em prestar serviço que seja útil e de boa qualidade à população a qual se destina, contextualizados nos tempos da modernidade.

5.2.9 Embora a maioria dos professores tenha formação profissional na área de educação física e em nível superior, participado de cursos de especialização e atualização profissional, sua prática não se diferencia da dos professores sem habilitação na área, o que sugere que os conceitos teoricamente adquiridos em sua formação, não foram internalizados e, portanto não servem de base para seu fazer pedagógico. Professor competente, professor ideal, não é aquele que adquiriu, em anos, um estoque de conhecimentos pela via da cópia e da reprodução, mas o que aprendeu a reconstruir o cerne da competência pela sua permanente renovação, baseado no conhecimento mais inovador possível.

5.2.10 O fato do trabalho pedagógico do professor, seus planejamentos, suas aulas, suas escolhas dos conteúdos e metodologias não refletirem a responsabilidade o cuidado com a corporeidade e com o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica pode ser ocasionado pelos currículos dos cursos de formação, dos cursos de especialização e atualização profissional, que implicam unicamente na aprendizagem para a aplicação de determinados métodos, enfatizando a separação entre aspectos como: a teoria e prática; a concepção e execução; o pensar e o fazer; a mente e o corpo.

5.2.11 Um dos obstáculos para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica está na falta, tantas vezes mencionada nas respostas dos entrevistados, porém a falta não se refere ao espaço físico, nem ao material disponível ou ao reconhecimento da educação física como disciplina, mas encontra-se na sua falta de compreensão do verdadeiro sentido/papel da educação física para a vida de seus alunos/discentes e do que é, pode ou deve ser buscado na escola, ou seja, o conhecimento. Que esse desenvolvimento não pode ocorrer acidentalmente, mas deve ser fruto de ações pedagógicas intencionalmente planejadas que possibilitem a construção crítica, reflexiva e inovadora de conhecimento.

5.3 As informações alusivas às representações sociais sobre o corpo encontram-se apresentadas no item sobre REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O

CORPO. São os preconceitos sobre o corpo, descritos e categorizados em padrões de beleza e fealdade corporal. Os padrões de beleza que emergiram, corpos e formas corporais que por sua proporcionalidade, harmonia e simetria, suscitaram prazer aos seus espectadores, foram os arquétipos do indivíduo magro, sem acúmulo de gordura corporal, modelados fisicamente. Os padrões de fealdade que emergiram, corpos e formas corporais que por sua simetria, proporcionalidade, ao serem percebidos suscitaram o desagrado ou a repugnância, foram os modelos do individuo gordo com o acúmulo de gordura corporal ou com marcas excessivas de força e hipertrofia muscular. Os resultados encontrados, ou seja, os padrões de beleza e fealdade corporais que emergiram conservam uma relação muito próxima com os requisitos e representações de beleza assinaladas por QUEIROZ (2000)

5.3.1 A técnica de coleta e análise de dados elaborada neste estudo, revelou-se útil para apreender informações acerca das representações sociais sobre o corpo, pois permitiu a expressão dos entrevistados e a apreensão de dados por meio de uma linguagem mais abrangente, a das imagens, o que permitiu uma interpretação na mesma proporção. Ponderamos que para sua utilização em outras situações e em outros estudos, o instrumento precisa de algumas adequações, o que pode ser objeto de outro estudo para seu aprofundamento.

5.3.2 Os professores procedem segundo códigos de aceitação e rejeição das imagens corporais, ou seja, obedecem aos padrões de beleza e fealdade normatizados, considerados como preconceitos. As opiniões sobre o corpo, formadas sem reflexão são remetidas a um mecanismo de repetição e resistência, interpondo-se como barreiras para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica. Não é preocupação e não se percebe o professor responsabilizado por meio de sua ação pedagógica, do seu projeto político-pedagógico, pela reflexão crítica dos padrões de beleza e fealdade corporais normatizados. A educação física, considerada como cultura corporal de movimento, precisa criar o espaço pedagógico no seu currículo, ou, até mesmo, uma cultura para discutir esses padrões corporais e subsidiar seus alunos com conhecimentos que lhes possibilitem tomar decisões conscientes sobre suas ações no que se refere ao cuidado com seu corpo e movimentos, ou seja, adquirir autonomia e competência corporal-cinestésica.

5.3.3 Os padrões de beleza e fealdade normatizados - os preconceitos - precisam ser problematizados e discutidos a partir de informações e conhecimentos construídos e reconstruídos por meio da pesquisa e de adequações cotidianas, para serem transformados em conceitos e apreciações criticas do próprio professor a este respeito. Por meio da ação pedagógica inspirada na ética da educação física de possibilitar o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica, pode contribuir para melhoria da qualidade de vida das pessoas, valorizando o homem em sua integralidade e não o submetendo à exploração mecânica de apenas alguns de seus aspectos.

5.3.4 Em oposição à submissão, à normatização e à exploração propõe-se a ótica do cuidado, na qual o professor se responsabiliza, dispensando atenção e interesse ao planejamento pedagógico e à investigação permanente para o aprimoramento de suas ações, tornando possível, dessa forma, o seu próprio posicionamento crítico e inovador perante os preconceitos normatizados de corpo e de educação física, bem como o de seus alunos. O cuidado deve permear todas as ações e investigações do professor. O professor passa a ser um cuidador no sentido ético de zelar e reconhecer o outro e as suas necessidades. Considerando o ser humano em sua totalidade caracterizando a educação de corpo inteiro.

5.3.5 O corpo constitui-se em um signo semiótico, emite mensagens, por seus gestos, posturas, forma corporal e outras. As mensagens emitidas por ele são mais eficientemente compreendidas e interpretadas, quanto mais conscientes somos desta condição. Esta consciência só pode ser viabilizada pela via do conhecimento. A organização das atividades na escola, principalmente na disciplina de educação física, deve ser intencionalmente preparada para contemplar a aprendizagem técnica, crítica, reflexiva do corpo, pois a aprendizagem informal do corpo se dá de forma irrefletida. Oportunizar o aprendizado da comunicação do corpo é uma maneira significativa de diversificar as atividades educativas da escola e de oportunizar o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica.

Retomando o problema de investigação formulado, constatamos que as representações sociais do professor de educação física sobre a educação física e sobre o corpo bem como sua formação docente obstaculizam o seu desempenho na articulação

de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais para o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica nos alunos.

Do mesmo modo é comprovada a hipótese de que “O *desempenho do professor de educação física* no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica depende principalmente de sua formação profissional e da consonância entre as *representações sociais* sobre o corpo e sobre a educação física e os conhecimentos adquiridos sobre o assunto na sua *formação*”, Isto é, o *desempenho do professor* de educação física no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica será mais eficiente, quanto maior for o nível de sua *formação profissional* e quanto menor for a dissonância entre as representações sociais sobre o corpo e sobre a educação física e o conhecimento técnico. As *representações* podem interferir no conhecimento técnico, reforçando-o ou obstaculizando-o.

Sintetizando, as conjeturas afirmadas previamente se confirmam, pois o desempenho do professor de educação física não se mostrou eficiente no desenvolvimento da competência corporal-cinestésica. Constatou-se ampla dissonância entre as representações sociais sobre o corpo, sobre educação física e os conhecimentos técnicos. No caso deste estudo as representações sociais interferem obstaculizando os conhecimentos técnicos e por conseqüência, o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica.

Seria esperado, que o professor, encontrasse em seu processo de formação profissional, a possibilidade de transformar as representações sociais, os preconceitos, as opiniões formadas sem reflexão, em conhecimento crítico reflexivo e pudesse aplicá-lo a sua atividade profissional e desenvolvê-la com competência. Porém o processo de formação não foi eficiente neste sentido.

Deste modo, para complementar e aperfeiçoar o processo deficiente de formação dos professores de educação física, recomendamos à rede municipal de ensino de Itabuna, algumas diretrizes que possam direcionar a educação física para ao caminho da ética do cuidado com a corporeidade e a competência corporal-cinestésica, que são as seguintes:

a) A assunção e conscientização por parte do professor de educação física da responsabilidade no próprio processo de formação e do desenvolvimento da

competência corporal-cinestésica na escola, e de sua função social, e modificar, transformar sua prática pedagógica, suas metodologias;

b) A criação de um espaço permanente de discussão e pesquisa, com acervo de literatura disponível para consulta, monitorado por um orientador, com a função de agendar e promover reuniões e encontros periódicos, grupos de estudos entre os professores de educação física refletir sobre os problemas e soluções da educação física escolar da rede de ensino;

c) A elaboração de um currículo para a disciplina de educação física, com a participação de todos os professores da rede municipal, que contemple a ética a partir da ótica do cuidado, para a educação física escolar, em que o professor se responsabiliza pelo cuidado de si, e de seus alunos, considerando o esporte como um conteúdo a ser problematizado, ou seja, que passe pela transformação pedagógica;

d) A construção de um programa de formação continuada em uma formatação que permita intervenções, discussões e reflexões contínuas de modo permanente e com a participação dos professores, nas proposições dos temas a serem abordados, emergentes das necessidades e da realidade do professor na escola. (Os modelos de formação continuada em que há uma intervenção superficial e programada para vinte ou quarenta horas e que se encerra em uma única intervenção, na qual os professores não interagem, apenas ouvem as informações que lhe são apresentadas como se fossem verdades absolutas, não têm sido modelos com resultados positivos, pois, efetivamente as transformações pedagógicas não são possibilitadas e os valores, as concepções, os conceitos e preconceitos de educação física não são alterados, não há mudanças significativas nem internalização de novos valores e concepções).

e) Transformar a escola em ambiente educacional da comunidade. A escola como espaço educacional, não precisa e não deve ficar restrita ao atendimento apenas dos alunos nela matriculados, já que o problema das representações sociais sobre o corpo e sobre a educação física não se restringe ao ambiente escolar, inclusive são criados culturalmente nos meios sociais, por isso, devem ser problematizados, discutidos e transformados por toda comunidade. A

> atuação da educação física por meio de seus profissionais pode ser ampliada para o atendimento a toda comunidade escolar, com tarefas educativas e atividades planejadas para proporcionar aos seus componentes a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento da competência corporal-cinestésica. Que poderá contribuir para a problematização e discussão crítica dos padrões, conceitos e preconceitos de educação física e de beleza e de fealdade corporais e auxiliar os professores a tomar decisões e posições críticas para cuidar e melhorar sua qualidade de vida, e não apenas aceitar os padrões estéticos de comportamentos corporais impostos.

Sugerimos aos cursos de formação de profissionais da área de educação física, a revisão e reestruturação de seu currículo, de forma a permitir uma relação dialógica entre as disciplinas, entre o aluno e o conhecimento e o seu papel como futuro profissional. Deve abordar o seu objeto de estudo - a cultura corporal de movimento humano - de maneira transdisciplinar, com o foco de preocupações na biodinâmica do movimento humano, no comportamento motor, nos estudos sócio-culturais do movimento humano, compreendendo-o de forma abrangente e profunda, por meio de múltiplos níveis de análise, desde o microscópico (o bioquímico, por exemplo) até o mais macroscópico (o antropológico, por exemplo). Deve possibilitar aprendizado e integração dos elementos conceituais (o saber); dos procedimentos técnicos (as habilidades – o fazer); dos elementos comportamentais que traduzem a incorporação do saber e o fazer em atitudes de vida (o ser).

Dentre as revisões e inclusões, sugerimos a atenção e o reconhecimento das representações sociais sobre o corpo, sobre a educação física como conhecimento a ser desenvolvido nos currículos dos cursos de formação de professores de educação física. As formas de representação que usamos como sistema de símbolos podem transformar-se e enriquecer o conjunto de recursos e destrezas cognitivas utilizadas e desenvolvidas nos cursos de formação.

Na reformulação curricular, recomendamos a inclusão e abordagem de conhecimentos sobre a imagem, compreendida como *linguagem* e recurso de comunicação visual, capaz de informar e formar opiniões e ser interpretada universalmente; e igualmente, abranger noções sobre a semiótica e a comunicação não verbal do corpo.

As questões curriculares por si só não resolvem os problemas e nem melhoram a qualidade de ensino, porém, representam a base sobre a qual irão apoiar-se e se desenrolar determinados conhecimentos. A elaboração de um currículo adequado para os cursos de formação de profissionais de educação física pode ser objeto de estudos futuros. Num primeiro momento, porém, pois recomendações podem encaminhar a educação física, como componente curricular, à responsabilidade, ao cuidado como uma dimensão importante do ser humano a ser desenvolvida no espaço escolar, a competência corporal-cinestésica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O Método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.* São Paulo: Pioneira, 1998.

ARNAUD, André-Jean *et alli*. *Dicionário enciclopédico de teoria e de sociologia do direito*. Rio e Janeiro: Renovar, 1999.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1994.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Pesses Universitaires de France, 1977.

BASTOS, Lília da Rocha *et alii. Manual de elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1995.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BÖHME, Maria T.S. Aptidão Física: Importância e as relações com a educação física. *R. Min. Educ. Física*, Viçosa, **2**(1): 17-25, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *Introdução a uma sociologia reflexiva*. Lisboa: Difel, 1989.

BRACHT, Walter. *Sociologia crítica do esporte: Uma introdução*. Vitória: UFES, 1997.

_____. Educação física escolar como campo de vivência social. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, **9**(3): 23-39, 1988.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRAUNER, Vera Lúcia. *La Formación Del Professorado de Educación Fïsica en la UFRGS*, Porto Alergre (Brasil). Tendências teóricas. Universidade de Barcelona, 1999.

BRUHNS, Heloísa T. (Org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas/SP: Papirus, 1985.

CARDONE, Júlia Romeo. Perspectivas del currículo en la Educación Superior. *Revista Enfoques Educacionales*, Faculdad de Ciéncias Sociales, v.1, n. 1, 1998.

CARDOSO, Luiz Fernando. Noções de coporeidade de quem para quem*? Revista Motrivivência*, **5, 6, 7**, (171-7), 1994.

COLL, César Salvador. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.* Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

COLÉGIO Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). *Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações modismos e interesses*. Ijuí/RS: Sedigraf, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia de ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1993.

COSTA, Lamartine Pereira da. Afinal o que faremos com a educação física. In: OLIVEIRA, Vítor M. *Fundamentos pedagógicos da educação física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987. p. 119-29.

COUTO, L. N. A deserotização do corpo: um processo histórico-cultural. In: ROMERO, E.(Org.) *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas/SP: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas/SP: Papirus, 1995.

_____. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In:. PICCOLO, Vilma L. N. (Org.). *Educação física Escolar: ser . . . ou não te*r*?* Campinas/SP: Unicamp, 1993.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISION Y ACCION. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR. París, 5-9 de outubro de 1998.

DEL'REY, Denise César Homem. Paradigmas de Educação em Saúde. *Conferência apresentada no Fórum de Educação em Saúde da UFRJ/PUC-RJ*/ Inst. Pinel, mimeo, 1996.

DEMO, Pedro. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.

DÓREA, Valfredo R. Desempenho Motor em Escolares de Teixeira de Freitas: uma avaliação referenciada por critérios. *Anais do II congresso Paranaense de educação física, Recreação, Esporte e Dança*, Londrina, PR, 1999.

ECO, Umberto. *A Estrutura Ausente: Introdução à Pesquisa Semiótica*. São Paulo: Ed. Perspectiva S.A., 1997.

EISNER, Eliot W. Cognición y Representación: perseguiendo un suenõ., *Revista de Enfoques Educacionales*, Faculdad de Ciéncias Sociales, Universidad de Chile, vol. 1, nº1, 1998.

ESCOBAR, Michel Ortega. Cultura corporal na Escola. *Revista Motrivivência*, **8**, (91-102), 1995.

FARINATTI, Paulo. Avaliação da aptidão física em educação física escolar*. V Seminário de educação física Escolar*. São Paulo, EEFEUSP, out.1999.

FAZENDA, Ivani. (org.). *Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FENSTERSEIFER, Paulo E. A educação física na Crise da Modernidade. Projeto de Tese, Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, dez. 1998.

FONTANELLA, Francisco Cock. *O Corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba/SP: Unimep, 1995.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: O Cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. *Vigiar e punir.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

FOX, Ken. *A* Perspectiva da Criança na educação física: O Complexo da Auto-estima. *British Journal of Physical Education* v.19, 6, 1988 In: *Aptidão Física e Saúde*- Artigos Traduzidos. Editor: Prof. Dr. Valdir Barbanti Escola de educação física e Esporte da USP, v. 3 (2), 1999 (a).

FOX, Ken; BIDDLE, Stuart. A Perspectiva da Criança na educação física: Uma Questão de Atitudes? *British Journal of Physical Education* v.19 (3), 1988 In: *Aptidão Física e Saúde*- Artigos Traduzidos. Editor: Prof. Dr. Valdir Barbanti Escola de educação física e Esporte da USP, v.**3** (2), 1999 (b).

FRANÇA, Sônia Maria Moreira. Diferença e preconceito: a efetividade da norma *in* AQUINO, Júlio Groppa. *Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas*. São Paulo: Summus, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, João Batista. A escola desobediente. *Revista Fundação de Esporte e Turismo*, Curitiba 1(3):11-18, 1989.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. *Educação e Compromisso*. Campinas/SP: Papirus, 1995.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Educação física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física Brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOLEMAN, Daniel*. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*, Rio de Janeiro-RJ: Editora Objetiva, 1995.

GOLDENBERG, Miriam. *A Arte de pesquisar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação*. Campinas/SP: Papirus, 1994.

GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara (Orgs.). *Paixão de aprender*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1992.

GUEDES, Dartagnan P. GUEDES, J. E.R.P. Características dos Programas de educação física Escolar. *Revista Paulista de Educ. Física. São Paulo*, 11(1): 49-62, jan/jun. 1997.

_____. *Exercício Físico na Promoção da Saúde*. Londrina-PR: Editora Miograf, 1995.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Implementação de programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. *Revista brasileira saúde escolar*, **3** (1-4), 1994.

JOLY, Martine. *Introdução a Análise da Imagem*; tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KELEMAN, Stanley. *Anatomia Emocional: A estrutura da Experiência*; tradução Myrthes Suplicy Vieira; Ilustrações Vincent Perez. São Paulo: Summus, 1992.

KUNZ, Elenor (org.). *Didática da educação física 1*. Ijuí: ed. Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: ed. Unijuí, 2000.

LA TAILLE, Yves de et alii. *Piaget & Vigotsky & Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEI de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – *LDB (Lei nº 9394/96).*

LELOUP, Jean-Yves. *O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. *Cuidar do Ser: Fílon e os terapeutas de Alexandria*; tradução de Regina Fittipaldi Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. Uma criança aprende melhor brincando. *In: Pré-escola e alfabetização. Uma proposta baseada em J. Piaget e Paulo Freire*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

LINHALES, Meily. Problemas da Avaliação em educação física escolar: reflexão sobre a prática pedagógica. *Anais do V seminário de educação física escolar. Escola de educação física e esporte-EEFEUSP*, São Paulo. Out/1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. A problemática da saúde da criança no Brasil: Desafios para uma prática educativa*. Revista brasileira saúde escolar*, **4** (1/2), 1996.

MARIZ DE OLIVEIRA, José Gilmar. A educação física como componente curricular: o que está sendo aprendido pelos alunos. *IV CICEEEF-II SPGF*. Escola de educação física-USP, São Paulo. (100-1) 1997.

_____. Educação física e conhecimento na Educação Infantil*. Consciência*. Palmas – PR. **13**(1), 41-60 jan/jun, 1999.

_____. *Significado e objetivo da educação física no Ensino Fundamental*. São Paulo, EEFEUSP, out.1999.

MATSUDO, Victor. Vida Ativa Para O Novo Milênio**.** *Revista Oxidologia* set/out: 18-24, Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul. Programa Agita São Paulo, 1999.

MEDINA, João Paulo. *A educação física cuida do corpo e mente: Bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas/SP: Papirus, 1983.

MEDINA, João Paulo. *O brasileiro e seu corpo: Educação e política do corpo*. Campinas/SP: Papirus, 1987.

MELOGRANO, V. Redefining Assessment in Teaching Elementary Physical Education, Champaign-IL, p 6-7, sep. 99.

MERLEAU-PONTY, M. *A Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro; Martins Fontes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

MORAIS, F. J. Régis de. Corpo e contemporaneidade. In: DE MARCO, Ademir (Org.). *Pensando a educação motora*. Campinas/SP: Papirus, 1995. p. 151-6.

MOREIRA, Wagner Wei. educação física na escola de 1ª grau de 1ª à 4ª séries: princípios norteadores*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, **7**(2): 75-9, 1986.

OKUMA, Silene S. Pedagogia do Movimento. *Rev. Paul. educação física*, São Paulo, v. 13, p. 13-9, dez. 1999. N. esp.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. *O que é educação física*. Editora Brasiliense: São Paulo, 1983.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, Conhecimento e suas Representações.* Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).

PIRES, Giovani De Lorenzi. Globalização, cultura esportiva e educação física. *Revista Motrivivência*, **10** (26-43), 1997.

POPKEWITZ, Theodor. *Reforma Educacional. Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUEIROZ, Renato da Silva. *O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

RECTOR, Mônica. *Comunicação do Corpo*. São Paulo (SP): Editora Ática, 1993.

RIBEIRO, Darcy. *Carta: Falas, reflexões, memórias*. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1997.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SABINO, Carlos A. *El Processo de Investigación*. Buenos Aires - República Argentina: Editorial Lumen – Hvmanitas, 1996.

SAMPIERI, Roberto Hernándes Z.; COLLADO, Carlos Fernandes; LÚCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de la Investigación.* 2ª edición. México: Mc Grow Hill, 1998.

SANT'ANA, Denise B. de. *Políticas do Corpo: Elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTIM, Silvino. *Educação física: educar e profissionalizar*. Porto Alegre: Edições Est, 1999.

SANTIN, Silvino. *Educação física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí/RS: Unijuí, 1987.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas/SP: Papirus, 1992. p. 51-69.

SANTIN, Silvino.Aspectos filosóficos da corporeidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*,. Campinas, v 11, **2** (136-45), 1990.

SERPA, Luiz Felipe Perret. O papel do professor. Artigo Correio da Bahia. *In www.faced.ufba.br*. 01/03/01.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A Filosofia contemporânea no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico.* 21ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SILVA, Márcia N. G. da, Uma abordagem sobre a formação profissional: resgatando a relação teoria-prática. *Revista Motrivivência*, Universidade Federal de Santa Catarina, 8-dez. (260-7), 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SIMÕES, Regina. Ciência e Consciência: tatuagens no corpo idoso. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Corpo pressente*. Campinas/SP: Papirus,1995. p. 111-36.

SORIANO, Raúl Rojas. *Guia para realizar Investigaciones Sociales*. México: Plaza y Valdés editores, 1996.

TANI, Go. Preparação profissional em educação física e Esporte: passado, presente e desafios para o futuro. *Rev. Paul. Educação física*, São Paulo, v. 13, p. 13-19, dez. 1999. N. esp.

TEVES, Nilda (org.). *Imaginário Social e Educação*. Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, 1992.

TEIXEIRA, Marli Geralda. *". . .Nós os Batistas . . ." Um Estudo de História das Mentalidades*. Tese de Doutoramento. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1983.

VALENTE, Márcia Chaves. *A formação do profissional em educação física & Esporte: Mercado de trabalho x possibilidades históricas emancipatórias* Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Convite à Estética*; tradução Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

WEIL, Pierre & TOMPAKOW, Ronald. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. Petrópolis/SP: Vozes, 1987.

ZUIN, Álvaro Antônio. Seduções e simulacros - Considerações sobre a industria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em Educação. In: PUCCI, Bruno. *Teoria Critica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis/SP: Vozes, 1994.

ANEXOS

ANEXO 1 - DISPOSIÇÃO DAS IMAGENS NO ÁLBUM/QUADRO

Componente do instrumento para coleta de dados da variável representações sociais do corpo

Linha/ Coluna	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
1ª	72 / 01	02	03	04	05	06	07	09	57 / 41	65	68	49
2ª	10	11	13	14	59 / 15	16	17	76	60	66	74 / 75	70 / 71
3ª	20	21 / 66	24	27 / 25	32 / 33	34	31 / 73	61	62	67	69	55
4ª	37	38	40	46 / 47	52	23 / 22 / 53 / 54	63	64	77 / 78		19	51 / 56
5ª						30						

Imagens masculinas

Imagens femininas

Imagens excluídas

ANEXO 2 – ÁLBUM/QUADRO DE IMAGENS NUMERADAS

ANEXO 3 – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

Universidade Federal da Bahia
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMULÁRIO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DA ESCOLA _____

1. PERFIL DO PROFESSOR

1.1 Nome:_____

1.2 Endereço:_____

1.3 Telefone:_____

1.4 Sexo: ( ) M ( ) F

1.5 Idade:

( ) até 25 anos
( ) 26 a 30 anos
( ) 31 a 35 anos
( ) 36 a 40 anos
( ) 41 a 45 anos
( ) 46 anos

1.6 Estado civil:

( ) solteiro(a)
( ) casado(a)
( ) viúvo(a)
( ) separado(a)
( ) divorciado(a)
( ) outra situação

1.7 Situação funcional (vínculo administrativo)

1.7.1 Ano de admissão? _____

1.7.2 Forma de ingresso?

( ) concurso público
( ) contrato sem concurso
( ) contrato temporário
( ) outra situação, qual? _____

1.7.3 Regime jurídico

( ) CLT
( ) estatutário
( ) outra situação, qual? _____

1.7.4 Regime de trabalho

( ) 20 horas, turno: ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno
( ) 40 horas, turno: ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno

1.7.5 Jornada de trabalho nessa escola? _____ horas semanais

1.7.6 Séries em que atua

( ) 5ª série
( ) 6ª série
( ) 7ª série
( ) 8ª série

1.8 Você trabalha em outra escola que não da rede municipal?

( ) não
( ) sim,

na escola _____
( ) particular
( ) estadual

- com jornada semanal de _____ horas
- Com salário mensal de R$ _____

1.9 Você tem outra atividade remunerada, além da de professor?

( ) não
( ) sim,

qual?_____

- com renda de R$ _____

1.10 Seu salário mensal no município é de:

( ) 1 a 2 S.M.
( ) 3 a 4 S.M.
( ) 5 a 6 S.M.
( ) 7 a 8 S.M.
( ) 9 a 10 S.M.
( ) mais de 11 S.M.

1.11 Qual o rendimento familiar aproximado (somatório de todos os rendimentos da família: salários e outras rendas):

( ) 1 a 5 S.M.
( ) 6 a 10 S.M.
( ) 11 a 15 S.M.
( ) 16 a 20 S.M.
( ) 20 a 25 S.M.
( ) 26 a 30 S.M.
( ) 31 a 35 S.M
( ) mais de 35 S.M.

1.12 Possui filhos?

( ) não
( ) sim,

4 NÚMERO DE FILHOS SEGUNDO FAIXA DE IDADE	
FAIXA ETÁRIA	N.º DE FILHOS
ATÉ 5 ANOS	
6 – 10 ANOS	
11 – 15 ANOS	
16 – 20 ANOS	
ACIMA DE 20 ANOS	
5 TOTAL	

1.13 Qual sua religião?

( ) católica
( ) Protestante
( ) espírita
( ) não tem religião
( ) outra, qual? _____

3. CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 Como é organizada a disciplina?	( ) por modalidades esportivas,	( ) por Educação Física escolar
3.1.1 Por que está organizada em modalidades esportivas ou educação física escolar?	_____ _____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____
3.1.2 Quais as modalidades oferecidas?	_____ _____	_____ ___
3.2 n.º de alunos por turma?		
3.3 n.º de aulas por semana?		
3.4Distribuição?	( ) dias consecutivos ( ) dias alternados	( ) dias consecutivos ( ) dias alternados
3.5 As modalidades são oferecidas no mesmo turno escolar?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.6 Existem subdivisões de sexo?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.7 Existem subdivisões de idade?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.8 Existem subdivisões de séries?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.9 A escolha da modalidade é do aluno?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.10 A escolha é do professor?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.11 Existem equipes de treinamento na escola?	( ) sim, qual _____	( ) sim, qual _____

	_____ _____ ( ) não	_____ ___ ( ) não
3.12 A escola possui um programa para a distribuição das modalidades?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.13 As modalidades são oferecidas conforme a solicitação dos alunos?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.14 O aluno que participa de alguma equipe ou é atleta participa das aulas de educação física?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.15 Existe material disponível para a realização das aulas de educação física, qual?	( ) sim ( ) não _____ _____ _____	( ) sim ( ) não _____ _____ _____
3.16 O material é suficiente e de boa qualidade?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.17 O material é adquirido com recursos da escola, professor, aluno?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.18 O material é adquirido com recursos do poder público?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não
3.19 Quais as instalações disponíveis para as atividades da disciplina (tipo e quantidade)	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____
3.20 As instalações estão em boas condições?	( ) sim ( ) não	( ) sim ( ) não

3.3 Você conhece o projeto pedagógico da escola?

( ) não

( ) sim, como você tomou conhecimento dele?

_____

_____

3.3.1 Cite três pontos que você considera mais importantes com relação à educação física do projeto pedagógico?

_____
_____
_____
_____
_____

3.3.2 Com relação à disciplina de educação física, como você considera o projeto pedagógico da escola?

( ) satisfatório
( ) regular
( ) insatisfatório
( ) não sabe avaliar

Por que? (justificar) _____
_____
_____
_____
_____

3.4 O planejamento das atividades da disciplina de educação física é elaborado:

( ) diariamente
( ) semanalmente
( ) quinzenalmente
( ) mensalmente
( ) semestralmente
( ) não há planejamento

3.5 Os objetivos e os conteúdos da disciplina de Educação Física são elaborados considerando a opinião dos:

( ) alunos
( ) professores
( ) pais
( ) coordenadores
( ) diretores

3.6 Nessa escola são realizadas reuniões pedagógicas (da disciplina de Educação física)? Com quem?

( ) não são realizadas reuniões pedagógicas
( ) sim, são realizadas apenas com os professores
( ) sim, são realizadas com todos os professores, coordenadores e corpo técnico administrativo

- se sim, qual a periodicidade?

( ) diária
( ) semanal
( ) quinzenal
( ) mensal
( ) anual

3.7 São realizadas reuniões da disciplina de educação física com os pais dos alunos?

( ) não
( ) sim,

com que freqüência?

( ) quinzenal
( ) mensal
( ) bimestral
( ) trimestral
( ) semestral
( ) anual

com qual objetivo?

_____
_____
_____

3.8 São realizadas reuniões de avaliação das atividades da disciplina de educação física?

( ) não

( ) sim, com que periodicidade:

( ) quinzenal ( ) trimestral

( ) mensal ( ) semestral

( ) bimestral ( ) anual

3.9 Você utiliza algum subsídio teórico para a elaboração dos planejamentos anual e de aula?

( ) não

( ) sim, quais? _____

_____

_____

_____

_____

_____

3.10 Tem algum modelo de professor que você segue ou no qual se inspira para exercer sua função de professor?

( ) não

( ) sim, qual?_____

nos aspectos: _____

II- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CORPO

(Apresentação de fotos/ imagens de pessoas)
Para responder às perguntas escolha uma fotografia que corresponde a sua resposta justificando a escolha.

Pergunta	n.º	Justifique a escolha	
2.1 Como você se vê?			
2.2 Como você gostaria de se ver?			
2.3 Como você não gostaria de se ver?			
2.4 Como você pensa que os outros o vêem?			
2.5 Como você gostaria de ser visto?			
2.6 Como você não gostaria de ser visto?			
2.7 Como você vê seu prof. de Educação Física?			
2.8 Como você gostaria de ver seu prof. de educação física?			
2.9 Como você não gostaria de ver seu prof. de educação física?			
2.10 Como você vê seu irmão (ã)?			
2.11 Como você gostaria de ver seu(sua) irmão (ã)?			
2.12 Como você não gostaria de ver seu(sua) irão(ã)?			
2.13 Como você vê seu amigo?			
2.14 Como você gostaria de ver			

seu amigo?			
2.15 Como você não gostaria de ver seu amigo?			
2.16 Como você vê seu(sua) namorado(a)?			
2.17 Como você gostaria de ver seu (sua) namorado(a)?			
2.18 Como você não gostaria de ver seu (sua) namorado(a)?			
2.19 Como você gostaria de ver sua imagem no próximo milênio?			
2.20 Como você gostaria de ver seu amigo no próximo milênio?			
2.21 Qual a imagem que mais lhe chamou a atenção?		Título:	
2.22 Qual a imagem você não escolheria de forma alguma?		Título:	

2.2.1 Você cuida do seu corpo?

( ) não

( ) sim, De que maneira?

_____

_____

_____

Por que?

_____

_____

_____

2.2.2 Você mudaria alguma coisa no seu corpo?

( ) não

( ) sim, o que mudaria?

_____

_____

_____

Por que?

_____

_____

De que maneira você o faria e com base em que informações você toma essa decisão?

_____

_____

_____

_____

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1 A Educação Física deve ajudar a ensinar os conteúdos das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.2 "Quem pratica esportes aprende a respeitar as regras do jogo e adquire hábitos regrados de vida". Por isso a educação física nas escolas deve trabalhar os esportes.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.3 "A educação física afasta os jovens das drogas". Por isso ela é importante.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.4 A educação física na escola possui um papel importante de desenvolver atletas que possam representar o país e mostrar a força do Brasil nos esportes.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.5 As aulas de Educação Física são boas porque são só brincadeiras e lazer.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.6 Os alunos de educação física não estudam, vão para a aula brincar e jogar.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.7 A educação física na escola deve permitir um controle eficiente sobre o corpo e aumentar sua eficiência mecânica.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.8 A Educação Física no ambiente escolar deve se ocupar, através de suas atividades, apenas com o aspecto físico do aluno.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.9 A Educação Física no ambiente escolar deve trabalhar a expressão corporal e as potencialidades corporais do aluno.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.10 A Educação Física no ambiente escolar deve proporcionar ao aluno conhecer as funções do corpo e organismo.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.11 A Educação física na Escola deve desenvolver as competências e habilidades físicas necessárias para o bom funcionamento do organismo.

( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.12 O conhecimento da Educação Física na escola deve ser sistematizado de acordo com os ciclos de escolarização, tendo um conhecimento específico para ser ensinado, a cultura corporal de movimento.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.13 "Os alunos devem ter a capacidade de atuação autônoma e critica dos valores e princípios da atividade física e dos movimentos corporais". Por isso, a educação física na escola deve fornecer subsídios para que essa competência seja desenvolvida.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.14 "As condições de vida urbana levam o indivíduo ao sedentarismo". Por isso, é papel da educação física na escola fornecer subsídios aos alunos para que desenvolvam conhecimentos para uma vida mais ativa.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.15 As atividades pedagógicas das aulas de educação física são orientadas com base nos conhecimentos científicos, proporcionando aos seus alunos a aquisição destes mesmos conhecimentos no que se refere a corpo e movimentos e um desenvolvimento integral.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.16 A educação física na escola deve desenvolver atividades corporais que proporcionem prazer aos seus alunos.
( ) concordo
( ) indeciso
( ) não concordo

3.17 O que você pensa que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física e de que maneira deve ser ensinado?

_____

_____

3.18 O que você ensina nas aulas de Educação Física?

Quais são os critérios para a escolha do que você ensina?

3.19 Quais são, no seu ponto de vista, os pontos positivos da educação física na escola?

3.20 Quais são, no seu ponto de vista os pontos negativos (problemas) da educação física na escola?

Que soluções você apontaria para esses problemas?

3.21 Como você vê a educação física na escola?

3.22 Qual ou quais são, no seu entendimento, as contribuições que as suas aulas de Educação Física trazem para seus alunos?

_____

_____

_____

3.23 Você acha que educação física é uma disciplina importante no currículo escolar?

( ) Não, por que?

_____

_____

( ) Sim, por que?

_____

_____

3.24 Você pratica atividade física?

( ) não

( ) sim, preencha o quadro:

tipo de atividade	tempo/minutos	distância/ metros	Freqüência semanal
( ) esporte coletivo			
( ) caminhada			
( ) corrida			
( ) natação			
( ) ginástica			
( ) ciclismo			

qual (is) o fator motivador?

_____

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 NÍVEL DE FORMAÇÃO

NÍVEL DE FORMAÇÃO	NOME DO CURSO/ TITULAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	ESCOLA/ UNIVERSIDADE	ÁREA
( ) 2º grau – magistério				_____
( ) 2º grau – científico				_____
( ) superior incompleto		____		
( ) superior lic. Curta				
( ) superior lic. Plena				
( ) pós-graduação -"*lato sensu"* (especialização)				
( ) pós-graduação _ mestrado				
( ) pós-graduação _ doutorado				

227

3. Que aspectos foram positivos (importantes) na sua formação? _____
_____
Por que? _____
_____
_____

4. Que aspectos você considera que foram deficientes (negativos) na sua formação? _____
_____
Qual seria, na sua opinião, a solução para esses problemas?_____
_____
_____

2.2 ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

2.2.1 Você realizou algum aperfeiçoamento/ treinamento por meio de cursos, seminários, ciclos de palestras na área de educação ou educação física nos últimos cinco anos?

( ) não
( ) sim, qual (is)? _Preencher o quadro

228

TIPO DE ATIVIDADES	CONTEÚDO DO CURSO/ ÁREA TEMAS/ ASSUNTOS TRATADOS	ANO	DURAÇÃO HORAS	ENTIDADE PROMOTORA	PARTICIPAÇÃO COMO:	CARÁTER DA ATIVIDADE
( ) conferência					( ) docente ( ) discente	( ) teórico ( ) prático
( ) palestras					( ) docente ( ) discente	( ) teórico ( ) prático
( ) encontros					( ) docente ( ) discente	( ) teórico ( ) prático
( ) jornadas					( ) docente ( ) discente	( ) teórico ( ) prático
( ) debates					( ) docente ( ) discente	( ) teórico ( ) prático
( ) seminários					( ) docente ( ) discente	( ) teórico ( ) prático
( ) ciclo de estudos					( ) docente ( ) discente	( ) teórico ( ) prático
( ) oficinas / treinamentos					( ) docente ( ) discente	( ) teórico ( ) prático
( ) cursos					( ) docente ( ) discente	( ) teórico ( ) prático
( ) outros:					( ) docente ( ) discente	( ) teórico ( ) prático

2.2.2 Participação nesses cursos, seminários, palestras foi obrigatória?

( ) não

( ) sim

229

2.3 Você realizou algum tipo de estágio antes de atuar como professor de educação física?

( ) não

( ) sim, qual(is)?_____

_____

2.4 Você realizou alguma atividade como atleta?

( ) não

( ) sim, qual(is)?_____

_____

período de duração_____ meses

2.5 Qual sua experiência profissional?

		Educação Física/ anos	Educação/anos
2.5.1	na educação infantil (creche):		
2.5.2	na educação infantil (pré-escola):		
2.5.3	no ensino fundamental (1° a 4°):		
2.5.4	no ensino fundamental (5° a 8°):		
2.5.5	no ensino médio(1° a 3°):		
2.5.6	outra, qual ? _____		

230

2.6 Você fez recentemente (nos dois últimos anos) alguma leitura? - Preencha o quadro

SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA	SOBRE EDUCAÇÃO
( ) não	( ) não
( ) sim, qual (is) assuntos? _____ _____ _____ _____ _____ _____	( ) sim, qual (is) assuntos? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

231

ANEXO 4 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Nome do professor: _____

Escola:_____ Data da observação: __/__/____

1. Roteiro de observação em sala de aula:

1.1 Objetivos da aula (propostos no planejamento de aula)

_____

_____

_____

_____

1.2 Acompanhamento da aula

Tempo/minutos	1.3.1 Instrução			1.3.2 Apresentação de Conteúdos			1.3.3 Atividade proposta		
	Falada	Mista	Demonstrada	Procedimentais	Atitudinais	Conceituais	Teórica	Prática	Mista
1 à 2									
3 à 4									
5 à 6									

232

7 à 8									
9 à 10									
11 à 12									
13 à 14									
15 à 16									
17 à 18									
19 à 20									
21 à 22									
23 à 24									
25 à 26									
27 à 28									
29 à 30									
31 à 32									
33 à 34									
35 à 36									
37 à 38									
39 à 40									
41 à 42									
43 à 44									
45 à 46									

233

ANEXO 5 – QUADRO DE INTERPRETAÇÃO DAS IMAGENS COM BASE NA OBRA DE KELEMAM

Tipo de estrutura corporal	**Mensagem**	**Pescoço**	**Quadril**	**Peito**	**Coluna**	**Abdômen**	**Coxas**	**Pernas**
Normal						Em situação normal o diafragma está para baixo e distendido;		
	Mensagem	**Pescoço**	**Quadril**	**Peito**	**Coluna**	**Abdômen**	**Coxas**	**Pernas**
Rígida	Sou maior que você, quero reconhecimento e apreço. rejeitadora, afasta o outro	Curvatura cervical se amplia, músculos se encurtam. Pescoço alongado.	Poderosas contrações nas nádegas. Iliopsoas e genitais puxados para cima.	Caixa torácica se eleva e puxa para trás. Peito quente, ms intercostais erguidos.	Lordose lombar, prolongamentos contraem.	Diafragma puxa para cima, músculos abdominais se contraem vigorosamente, conteúdos abdominais são forçados para cima. Diafragma levantado, teso.	Contrações no quadríceps. Pernas puxadas para cima.	Contrações na panturrilha. Pernas puxadas para cima.

	Mensagem	Pescoço	Quadril	Peito	Coluna	Abdômen	Coxas	Pernas
Densa ou compactada	Faça-me, não me humilhe, não posso. Teimosia, insolência, afasta projetando-se no outro, refreado.	Encolhimento, puxa a cabeça para dentro, músculos puxa am a cabeça para trás. Pescoço curto.	contração do psoas rigidamente, músculos das nádegas se contraem. Pelve compactada.	Músculos anteriores se contraem, flexores do peito querem se fechar, peito desce.Peito frio e fraco.	Músculos espinhais se superestendem, ms lombar se encurtam. Ombros levantados.	Ms oblíquos se encurtam, conteúdos abdominais são empurrados para cima, o diafragma é forçado a descer. Diafragma duro e achatado.	Ms da parte dianteira se superestendem, pernas compactadas.	Ms da panturrilha se incham, pernas compactadas.

	Mensagem	Pescoço	Quadril	Peito	Coluna	Abdômen	Coxas	Pernas
Inchada	Pegue-me, deixe-me chegar perto de você, dê-me espaço. Explodida, eruptiva, intimida ou tenta se livrar, empurre-me de volta para que eu tenha limite.	Contração muscular na base do pescoço	Pelve é puxada para trás e afunda.	O peso da parte superior desaba. Peito recuado e retesado	Músculos posteriores, espásticos; não tem ombros.	Distende-se no abdômen, diafragma puxado para baixo. Diafragma e abdômen em protrusão.	Distendem-se.	Contração na panturrilha para manter a pessoa ereta. Pernas bambas.
	Mensagem	**Pescoço**	**Quadril**	**Peito**	**Coluna**	**Abdômen**	**Coxas**	**Pernas**
Colapso	Não posso, dê-me suporte ou vou colocar você para dentro. Pede mais estrutura, precisa de uma espinha dorsal	Contrações compensatórias para evitar que a cabeça caia para os lados e sobre o pescoço enfraquecido. Cabeça vergando.	Pelve em protrusão.	Músculos escaleno e esternocleidoma stóideo se superespandem, músculos da parede do peito são fracos, o peito afunda. Peito em colapso.	Profunda cifose na coluna torácica,os músculos trapézio se contraem vigorosamente. Ombros densos.	Forma uma protuberância, oblíquos se afinam. Diafragma deprimido.	Músculos qradratus do fêmur se afinam	Músculos se afinam

236