

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

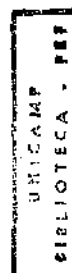
**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**  
nas linhas e entrelinhas dos PCNs/Ensino Médio

Cinthia Lopes da Silva

Orientador: Prof. Dr. Jocimar Daolio

CAMPINAS

2002



Cinthia Lopes da Silva



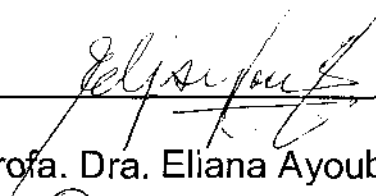
**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:**  
**nas linhas e entrelinhas dos PCNs/Ensino Médio**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio.

Campinas

2002

Banca Examinadora:



---

Prof. Dra. Eliana Ayoub



---

Prof. Dr. Jocimar Daolio (Orientador)

## **Agradecimentos**

*Primeiramente, agradeço a todos que contribuíram para que houvesse a alteração curricular do curso noturno/FEF/UNICAMP. O novo currículo tem possibilitado desde o ano 2000, alunos já graduados, como é o meu caso, pedirem reingresso acadêmico para cursarem a modalidade Licenciatura.*

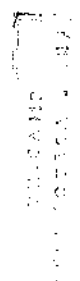
*O segundo agradecimento é ao meu querido orientador e professor, Jocimar Daolio, que além de ter dado grande apoio e colaboração ao processo de mudança curricular, tem tido papel central em meu aprendizado acadêmico. Obrigada, Jocimar, por me ensinar, a cada dia, ser melhor professora e pesquisadora.*

*Finalmente, agradeço a todos vocês que me acompanharam nessa nova caminhada, professores e amigos de graduação, em particular, a turma da disciplina Estágio Supervisionado, ministrada pela professora Eliana Ayoub, a querida Nana. As discussões em sala de aula foram essenciais para a realização desse trabalho. O estágio e a carinhoso apoio de Nana, tem permitido refletir sobre minha atuação no âmbito escolar. Procurarei exercer esse aprendizado na relação cotidiana com meus futuros alunos.*



## Sumário

Introdução.....	01
I. O debate na Educação Física a partir da década de 1980.....	03
II. Nas linhas e entrelinhas dos PCNs/EF/Ensino Médio.....	24
Considerações finais.....	46
Referências Bibliográficas.....	48



## Introdução

Este trabalho pretende analisar o documento PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino médio, referente aos "conhecimentos de Educação Física". Esta análise justifica-se devido à reorganização do ensino médio. Durante esse processo, o referido documento foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, caracterizando-se como referência curricular de abrangência nacional.

Considerando que os PCNs são documentos construídos em determinado contexto sócio, político, econômico e cultural, por meio dele poderemos discutir e analisar conceitos referentes a corpo, saúde, práticas corporais, prática pedagógica, papel profissional e finalidades educacionais. Portanto, poderemos pensá-lo como objeto de estudo e de reflexão para a Educação Física.

A partir da década de 1980, surgiu na área da Educação Física um intenso debate acadêmico, tornando-se possível identificar diferentes visões de corpo, indivíduo e ação pedagógica por parte dos profissionais de tal área. Dentre as principais correntes teóricas em debate, destacam-se aquelas que entendem como objetivos da Educação Física escolar o desenvolvimento das habilidades motoras e dos fatores cognitivo, afetivo e social dos alunos, diferente de outra corrente que entende como finalidade dessa área propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento da cultura corporal.

Frente a isso propusemo-nos a analisar o documento PCNs – Educação Física do ensino médio, com o intuito de comparar o conteúdo documental com o debate acadêmico existente na área da Educação Física.

No capítulo I, discutiremos as idéias de alguns estudiosos da Educação e Educação Física, procurando esclarecer as diferentes concepções existentes de prática pedagógica.

No capítulo II, analisaremos os PCNs/EF/Ensino Médio, partindo de seu conteúdo, o que permitiu identificar seis temas discutidos no documento em questão: esporte, saúde, corpo, prática pedagógica, papel dos profissionais

atuantes no âmbito escolar e as finalidades da disciplina Educação Física no ensino médio. Com a realização da análise pudemos detectar algumas incoerências e contradições conceituais, o que leva a pensar na necessidade de revisão de tal documento.

Este trabalho pode contribuir com a área da Educação Física, levando os profissionais de tal área a repensarem suas ações pedagógicas. Essa área tem recebido, historicamente, forte influência das ciências biológicas. Acreditamos que os estudos provindos das ciências humanas e sociais, além de possibilitarem questionamentos à visão estritamente biológica de corpo existente na Educação Física, podem ser referenciais para a construção de uma prática pedagógica comprometida com os valores de uma sociedade mais humana.

## **I - O debate na Educação Física a partir da década de 1980**

Pensar sobre a educação brasileira remete-nos à lembrança de momentos históricos, de certos contextos culturais que influenciaram e têm influenciado a construção de teorias e metodologias educacionais, a realização de projetos voltados aos interesses de grupos hegemônicos em diferentes épocas, a elaboração de leis e documentos educacionais etc. Portanto, ao falarmos da educação brasileira estaremos falando também de suas tensões, contradições, lutas e projetos de sociedade.

Saviani (2001), em seu livro "Escola e Democracia", discute as principais teorias que têm influenciado historicamente a educação brasileira, em particular o contexto sócio-político das décadas de 20/30, 70 e 80 do século XX. Esses momentos históricos marcaram mudanças no modo de se pensar a estrutura educacional brasileira. O autor problematiza duas teorias que foram predominantes: a pedagogia tradicional e a escola nova, e leva-nos a refletir sobre tais propostas, apontando um novo caminho. Trata-se de um projeto pedagógico com referencial centrado na teoria marxista, em que o autor entende a educação como atividade mediadora no seio da prática social. Nesse sentido, o processo pedagógico favorece a passagem da desigualdade real presente na sociedade a uma igualdade possível entre os indivíduos. Portanto, caracteriza-se como uma proposta de educação democrática para a sociedade brasileira.

Saviani (2001), em seus escritos sobre a pedagogia revolucionária, entende que a educação não é o determinante principal das transformações sociais, reconhecendo ser elemento secundário e determinado. Entretanto, nessa linha pedagógica, a educação relaciona-se dialeticamente com a sociedade, ou seja, escola e sociedade influenciam-se de modo recíproco (Saviani, 2001).

Os métodos que o autor preconiza mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Para ele, professor e alunos são



agentes sociais e se fosse possível traduzir os métodos de ensino de tal pedagogia em passos, estes se diferenciariam de pedagogias predominantes no âmbito educacional, como podemos observar em sua afirmação:

“(...) o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos” (Saviani, 2001, p.70).

Na seqüência, o autor afirma que o professor, assim como os alunos, podem se posicionar diferentemente e explica que, do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: professores e alunos, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (Saviani, 2001). Seguindo essa linha, o professor tem certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social, caracterizando-se por uma compreensão sintética, enquanto os alunos, pela própria condição de aprendizes, compreendem de maneira sincrética a prática social, ou seja, encontram-se ainda impossibilitados de fazer a articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, 2001).

O autor faz uma breve descrição de métodos de ensino que podem viabilizar essa passagem dos alunos da compreensão sincrética para a sintética. O primeiro passo é a prática social, como foi dito acima. A identificação dos problemas seria, então, a etapa seguinte, as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social. O terceiro momento é os alunos apropriarem-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Na seqüência, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. E finalmente, a própria prática social, com a passagem da síncrese à síntese, manifesta nos alunos a capacidade de expressarem a compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Dessa maneira, Saviani (2001) propõe a pedagogia revolucionária, centrada na igualdade essencial entre os homens, em termos reais e não apenas formais. O autor diz que os conteúdos culturais são reais, dinâmicos e concretos.

É importante notarmos que a primeira edição do livro referido acima é datada de 1983, época em que o país estava passando por um processo de redemocratização política. O país reivindicava mudanças políticas e sociais e a educação passava por um processo de reorganização, voltando-se para a construção de um projeto social. Dessa maneira, Saviani (2001) esclarece a relação e as diferenças existentes entre educação e política. Dentre as diferenças assinaladas, o autor afirma que os interesses entre professores e alunos não são antagônicos, uma vez que em toda e qualquer relação educativa, o educador está a serviço dos interesses do educando. Na política é o inverso, a relação trava-se entre antagônicos. Defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Para as semelhanças, o autor diz que educação e política são inseparáveis e mantêm íntima relação. E conclui dizendo: *"(...) a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política"* (Saviani, 2001, p.98).

Esse processo histórico, político e social da educação brasileira tem proporcionado mudanças no modo de pensar a educação por parte de seus profissionais, o que nos leva a considerar que tal fato pode também influenciar a formulação de leis e documentos educacionais. Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que se constituem como referência para a prática pedagógica.

Snyders (1984) também discute a prática pedagógica e faz algumas diferenciações entre as pedagogias diretivas e não-diretivas. O autor concorda com alguns elementos das pedagogias diretivas e faz algumas comparações com as correntes pedagógicas não-diretivas que, de maneira geral, orientaram a tendência pedagógica denominada humanista:

“Para ele [o autor refere-se a Neill - defensor da pedagogia não-diretiva] a pedagogia não-directiva atrai muitos professores porque corresponde ao desejo de estabelecer, entre o professor e os alunos, relações mais diretas, mais fraternas, mais humanas: relações que não sejam opressivas; por outro lado, a pedagogia não-directiva corresponde, para muitos professores, à esperança numa pedagogia revolucionária que, no seu sector, pudesse contribuir para um avanço revolucionário” (Snyders, 1984, p.15-6).

A pedagogia não-diretiva parece caracterizar-se pelo tipo de relação existente entre professor e alunos, em que a aprendizagem se dá sem muita interferência do professor, de maneira que os alunos possam ser regrados pelos seus desejos. Snyders (1984, p.17), seguindo os escritos de Neill, cita um exemplo desse tipo de pedagogia:

“A criança de peito alimenta-se quando tem fome e não a deixamos chorar à espera da hora da mamada; a criança da escola vai fazendo o seu trabalho na medida em que isso lhe apetece e, se o interesse deixar de a levar a fazê-lo, abandona-o. Neill está persuadido de que o desejo da criança, se não for detido, se não for interrompido, há-de expandir-se, há-de depurar-se, há-de desembaraçar-se das limitações e das peias em que inicialmente estava confido e travado”.

Snyders (1984) fala sobre suas restrições e críticas em relação à pedagogia não-diretiva, mas concorda que ela colaborou para que houvesse questionamentos no ensino europeu (o autor é francês) quanto ao distanciamento, pressão e repressão dos desejos dos alunos, nas relações cotidianas com eles. Algumas das críticas feitas por Snyders (1984) são com relação aos desejos da criança. Para ele, o desejo da criança é resultante de muitas influências que sobre ela se exercem; em grande parte, o desejo tem relação com a classe social da criança, ou seja, nossos desejos são construídos socialmente e dependem de alguns fatores que são determinantes em sua construção.

O autor também fala sobre a importância da intervenção do adulto que é recusada na pedagogia não-diretiva. Para ele *“é essa longa e constante, e contínua, intervenção do adulto (...) essencial para que a criança saia da ideologia dominante e das idéias primitivas e simples que forçosamente adquiriu no início da vida”* (Snyders, 1984, p.20). Nota-se que esse processo de transmissão e aquisição de conhecimentos faz parte da relação professor/aluno e, portanto, do papel da escola. Como o setor educacional entende esse processo? Qual o conjunto de conhecimentos que a escola e a Educação Física entende como sendo indispensáveis para os sujeitos de nossa sociedade?

Na busca por saídas para a questão sobre a intervenção do adulto no processo educacional, Snyders (1984) apresenta uma pedagogia que consiste em unir os valores positivos da pedagogia não-diretiva aos conteúdos do ensino necessários e às idéias de que os alunos devem apropriar-se. E nos dá algumas indicações de como seria essa pedagogia:

*“(...) a minha idéia era que a escola devia ser um lugar de especial alegria, de uma alegria específica, de uma alegria que só ela pode dar e a que eu chamaria, grosso modo, a alegria cultural. (...) essa alegria que consiste em gostar de um poema, que consiste em compreender finalmente como trabalha o motor elétrico, que consiste, enfim, em compreender o que é o capitalismo ou o socialismo. (...) eu desejaria que nos apoiássemos nas culturas deles, mas desejaria ao mesmo tempo que se lhes fizesse sentir que essas culturas os deixam insatisfeitos, que têm zonas de contradições, que lhes não dão tudo aquilo que eles esperavam. E então todo o meu problema é mostrar-lhes que a nossa cultura, a que eu chamo cultura elaborada - e recuso-me a chamar-lhe cultura burguesa -, a cultura elaborada, a cultura escolar, a cultura dos professores, queria eu poder mostrar-lhes que resolve certas das contradições de sua cultura, que vai além de certas insatisfações da sua cultura e pode dar-lhes mais alegrias”* (Snyders, 1984, p.22-4).

Nesse trecho, Snyders (1984) propõe algumas direções do que seria a pedagogia em que ele acredita, uma pedagogia em que o professor tem um

papel fundamental de interferir e ensinar os seus alunos, ou dar condições para que eles aprendam os conteúdos que ainda não dominam, que tenham acesso a conhecimentos diversos, de outras culturas e de sua própria cultura, propiciando um aprofundamento em seus conhecimentos.

Ao pensarmos as tendências da educação brasileira a partir da década de 1980, podemos encontrar uma proximidade entre as idéias de Saviani (2001) e Snyders (1984) com autores da área da Educação Física.

Com a intensificação do debate na Educação Física, alguns profissionais esclarecem quais são os conteúdos dessa disciplina escolar e suas finalidades, baseados em vertentes pedagógicas que compreendem o sujeito como um ser social. Alguns desses autores são: Betti (1992 e 1994), Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992), Daolio (1997) e (1998) e Kunz (2000).

Apesar de existirem diferenças entre tais autores, devido às matrizes teóricas que seguem, podemos dizer que discutem a área da Educação Física, seus objetivos e conteúdos, centrados em um eixo histórico-cultural. Diferentemente de uma outra corrente composta por profissionais que se baseiam em estudos da pedagogia, psicologia e psicopedagogia para discutirem os propósitos da Educação Física escolar.

A disciplina Educação Física, foi estruturada no país a partir do século XIX e desde então tem sido sustentada pelo referencial centrado nas ciências biológicas, fato este relacionado a uma certa visão de corpo e de sujeito que se tinha na época de sua implantação. Naquele tempo, os cientistas procuravam entender o homem e seu corpo como um objeto a ser estudado, assim como as máquinas, o que nos dá pistas para compreendermos as fortes influências das ciências biológicas na área da Educação Física. Para a construção de máquinas era necessário entender os mecanismos, o seu funcionamento interno. De maneira semelhante, os cientistas queriam saber como o corpo funcionava internamente, como era sua organização anatômica, biomecânica e sua fisiologia. Essa visão ia ao encontro dos interesses do modelo econômico capitalista que foi se expandindo a partir do século XVIII, na Europa.

No Brasil, as influências européias foram logo tomando suas proporções com a estruturação da ginástica no século XIX, posteriormente denominada

Educação Física. A sua inclusão no sistema escolar solidificava uma lógica que até hoje perdura, de um modelo de educação corporal que vai ao encontro de certa ordem política e econômica. Nesse período inicial, o discurso estava voltado ao projeto eugenista e higienista do Estado, em que o exercício físico era utilizado para tornar os indivíduos fortes e saudáveis, colaborando para o aprimoramento da raça e preparando os indivíduos para o trabalho industrial e o serviço militar. Além disso, era um bom meio para ensinar a população sobre a moral e os “bons costumes”, o que ajudava a manter a ordem política e social da época. Segundo Soares (2001, p.113), essa lógica tinha o respaldo da medicina e de suas descobertas sobre o funcionamento orgânico:

“Os registros escritos e iconográficos sobre a Ginástica e sua inserção na escola traduzem uma compreensão do corpo como objeto de intervenção da ciência, como máquina a ser manipulada. Em seus tratados, o que se menciona abundantemente são funções e mecanismos corporais e o que ocupa maior espaço é a Anatomia, a Mecânica e, mais tarde, a Fisiologia”.

É interessante notarmos a compreensão que se tinha sobre corpo - um objeto a ser estudado, em que os estudiosos buscavam saber sobre seu funcionamento. Como será que hoje o corpo é compreendido na Educação Física escolar?

Podemos notar que, a partir da década de 1980, as produções acadêmicas voltaram-se para o questionamento da área da Educação Física, de seu conteúdo e suas finalidades. Era comum a utilização da expressão “crise de identidade” nesse momento vivido pelos profissionais de tal área.

Segundo Daolio (1998), alguns autores foram centrais nessa discussão. Tal autor propôs-se a fazer uma etnografia do pensamento científico da Educação Física brasileira. Ele diz que a partir da década de 1980 passou a haver uma proliferação de discursos científicos na área, colaborando assim para o surgimento de um debate acadêmico. Antes desse período havia uma certa aceitação de que a Educação Física era uma prática escolar com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos e de iniciá-los na prática

esportiva, e que, a partir desse período, houve o surgimento de obras com referencial teórico centrado nas ciências humanas e sociais, como diz o autor (1998, p.44):

"As poucas publicações anteriores referiam-se principalmente às modalidades esportivas de forma técnico-tática, aos tratados de fisiologia esportiva e manuais de preparação física. As obras que se seguem a esse período começam a refletir sobre a educação física não somente como uma atividade técnica ou biológica, mas a encaram como um fenômeno psicológico e social".

Daolio (1998) explica o surgimento do debate científico a partir dos anos 1980, baseando-se nas justificativas de Caparroz, Bracht e Oliveira<sup>1</sup>. O autor diz que, para Caparroz, o momento histórico foi propício para o surgimento do debate acadêmico, talvez para o setor educacional de uma maneira geral, como pudemos perceber em Saviani (2001). Bracht e Oliveira atribuem o surgimento do debate acadêmico ao discurso pedagógico da mesma época e à aproximação com elementos da área da pedagogia.

A psicomotricidade, vertente da área pedagógica, é outra corrente citada por Daolio (1998) que ganhou destaque na década de 1980 entre os profissionais de Educação Física, embora essa não seja especificamente uma tendência da área, uma vez que esse referencial provém de outras áreas do conhecimento como a pedagogia, a psicologia e a psicopedagogia. Na Educação Física, foi nesse momento que se passou a falar sobre a educação motora.

O Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (1996) esclarece algumas críticas feitas à psicomotricidade. Tal grupo chama a atenção para os

---

<sup>1</sup> Daolio (1998) baseia-se nas seguintes referências:

BRACHT, V. "A construção do campo acadêmico 'educação física' no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física?". In: Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, 4. *Coletânea*. Belo Horizonte: UFMG/EEF/Centro de Estudos do Lazer e da Recreação, 1996, pp.140-148.

CAPARROZ, F.E. "A educação física como componente curricular: Entre a educação física na escola e a educação física da escola". Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação). São Paulo: PUC, 1996.

OLIVEIRA, V.M. de. *Consenso e conflito da educação física brasileira*. Campinas: Papirus, 1994.

seguintes pontos: 1- na corrente pedagógica em questão, entende-se que a Educação Física pode proporcionar aos alunos a correção de possíveis problemas motores. Neste caso, o movimento humano é entendido como instrumento para esse objetivo; 2- outro dado é a intenção voltada para a resolução de problemas cognitivos com vistas às outras áreas de ensino, o que significou perder a especificidade dos conhecimentos da Educação Física. Para os seguidores da psicomotricidade, ela passou a servir como meio de aprendizado para outras disciplinas na escola; 3- considera-se que as crianças só assimilam por meio das compreensões imediatas, o que, segundo os autores, permite identificar nesta tendência um caráter idealista, não levando em conta os condicionantes sócio-históricos; 4- a proposta baseia-se em padrões de movimentos genéricos e universais, utilizando testes padronizados na elaboração de sua proposta pedagógica, o que, segundo os autores, pressupõe a homogeneização dos indivíduos, condição incompatível com uma perspectiva transformadora (Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física, 1996).

Além da tendência da psicomotricidade na Educação Física brasileira, Betti (1992) também identifica o surgimento de expressões como “educação do movimento” e “educação pelo movimento”. De acordo com o autor, os dois ilustres representantes dessas correntes são Go Tani e João Batista Freire, respectivamente. Esses autores também são identificados por Daolio (1998) como autores participantes dos discursos surgidos na área da Educação Física na década de 1980.

Betti (1992) discute a especificidade dos objetivos da Educação Física, voltando-se para a proliferação dos discursos na área. O autor discorda dos teóricos que propõem objetivos em que o desenvolvimento das habilidades motoras é um fim em si mesmo e também daqueles que consideram o movimento corporal como meio para atingir finalidades cognitivas e afetivo-sociais. O autor parte do conceito de “cultura física” para propor uma solução teórica para essa questão, com profundas implicações práticas (Betti, 1992).

Tani et al (1988) dizem que o trabalho elaborado por eles é uma tentativa, entre várias outras possíveis, para estabelecer fundamentação teórica



à área da Educação Física escolar. O principal objetivo do trabalho é "(...) *buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação*" (Tani et al, 1988, p.1). Mais adiante, os autores falam sobre o atendimento às necessidades e expectativas das crianças, e para isso é preciso:

"(...) caracterizar a progressão normal no crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, particularmente, nas interações destes processos em crianças desta faixa etária e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar" (Tani et al, 1988, p.2).

Podemos notar que nessa corrente pedagógica a aula de Educação Física parte do desenvolvimento biológico dos alunos, contribuindo assim para a aprendizagem motora dos mesmos. Cabe ao professor compreender essas etapas de desenvolvimento biológico para que ele possa estruturar sua aula. Além disso, os autores falam da relação dos sujeitos com o seu meio. Nesse sentido, outros aspectos podem ser desenvolvidos, como a sociabilização, a afetividade e a cognição.

Na leitura de Betti (1992), a corrente representada por Go Tani centra a preocupação de estudo e aplicação da Educação Física no movimento humano, criticando outro grupo de profissionais que partem da matriz culturalista, dizendo que esses estabelecem objetivos inalcançáveis pela Educação Física.

Betti (1992), ao referir-se ao trabalho de João Batista Freire, afirma que o autor baseia-se nos estudos de Jean Piaget para falar dos objetivos da Educação Física: "*a atividade de Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente*" (Freire<sup>2</sup> apud Betti, 1992, p.284). Dessa maneira, a Educação Física irá possibilitar que as funções cognitivas dos alunos desenvolvam-se

---

<sup>2</sup> FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*; teoria e prática da educação física. Campinas: Scipione, 1989.

adequadamente, favorecendo outros elementos que a criança estará aprendendo na escola, como as noções lógico-matemáticas, a leitura etc.

Ao analisar essas duas tendências da Educação Física, Betti (1992) faz algumas considerações e aponta novamente para a questão da especificidade de tal área. O autor discorda da linha denominada desenvolvimentista, representada por Tani et al (1988), porque, no contexto real, não podemos dividir os domínios cognitivos, motores, afetivo-social dos sujeitos. Além disso, falta finalidade educativa nessa proposta. Um ponto positivo observado pelo autor é a definição quanto aos objetivos da disciplina Educação Física. Já a proposta de Freire, baseada na educação pelo movimento, na visão de Betti (1992), propõe a integração com outras atividades e objetivos da escola, no entanto, contribui com a perda da especificidade da Educação Física.

A partir dessas considerações, Betti (1992 e 1994) propõe um norte para a Educação Física, seguindo uma base teórica que permite dar conta do conceito de cultura física ou cultura corporal ou ainda cultura motora. O autor cita Pereira (1998)<sup>3</sup> ao definir o termo cultura física. Trata-se de *“toda a parcela da cultura universal que envolve o exercício físico, a educação física, a ginástica, o treinamento desportivo, a recreação física ativa, a dança, etc.”* (Pereira *apud* Betti, 1992, p.285). Dois outros autores aparecem em suas citações definindo o termo cultura física (Krawczyk e Demel)<sup>4</sup>. Eles trazem uma definição que, na leitura de Betti (1992), vai ao encontro dos objetivos da Educação Física. Falam da relação existente entre o esporte e a cultura física como sendo partes da totalidade da cultura humana. Com estas definições Betti (1992, p.285) identifica claramente os objetivos da Educação Física:

“(...) integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)”.

---

<sup>3</sup> PEREIRA, F. M. *Dialética da cultura física; introdução a crítica da educação física, o esporte e da recreação*. São Paulo: Ícone, 1988.

<sup>4</sup> KRAWCZYK, Z. *Sport and culture. International Review of Sport Sociology*, 15 (3-4):7-18, 1980.  
DEMEL, M. Integração da educação física na educação. *Boletim da FIEP*, 48 (3):56-57, 1978.

Ao aprofundar-se nessas idéias, Betti (1994, p.14) discute sobre "(...) a importância do conceito de "Personalidade", e da "Teleologia" para uma abordagem sistêmica da Educação Física, a qual se associará obrigatoriamente uma "Axiologia" (teoria dos valores)". Nessa perspectiva, o autor define "Teleologia" como a tendência de todo sistema sócio-cultural atingir um estado final característico, em que se lida com atividades simbólicas, que não podem ser reduzidas a fatores biológicos (Betti, 1994). Quanto ao conceito de "Personalidade", o mesmo autor diz que há uma variedade de correntes modernas na psicologia com um princípio em comum de "*considerar o homem não como um autônomo ou robô reagente, mas como um sistema de personalidade ativa*" (Bertalanffy<sup>5</sup> apud Betti, 1994, p.16). O autor segue uma definição que entende a personalidade como formação especial que se constrói em um determinado contexto social, ao longo da vida dos indivíduos. Isso envolve o conjunto das relações sociais, como sendo determinantes nessa construção e mediadas pela atividade do sujeito, na prática social e sobre a natureza (Betti, 1994).

Partindo desses dois conceitos, Betti (1994) propõe uma direção para a área da Educação Física. Segundo ele, a ação pedagógica da área busca finalidades que estão determinadas por valores, construídos socialmente. Desse entendimento o autor (1994, p.18) expõe dois pontos essenciais:

"1- Corpo/movimento: a especificidade da educação física encontra-se nesses dois conceitos e nas suas inter-relações; ela tem nas atividades corporais de movimento, simultaneamente, seus meios e seus fins.

2- Acesso à cultura corporal de movimento: a Educação Física Escolar deve ser visualizada como um processo contínuo de integração do aluno à esta esfera da cultura (integração da personalidade), que deve ser formado para usufruir das formas culturais das atividades corporais (jogo, dança, ginástica, esporte), para produzi-las, reproduzi-las e transformá-las".

---

<sup>5</sup> BERTALANFFY, L. V. *Teoria geral dos sistemas*. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1975.

Nota-se que o autor chama a atenção para a dimensão sócio-cultural, dizendo que se há um conjunto de formas culturais das atividades corporais historicamente construídas, é disso que a Educação Física vai tratar ao longo dos anos escolares.

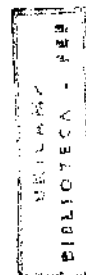
Com esse aprofundamento nas críticas e idéias de Betti (1992 e 1994), podemos identificar um certo cenário de discussões que se iniciou na década de 1980. Desde então, a Educação Física, em particular a Educação Física escolar, foi enriquecida com as diferentes compreensões sobre seus conteúdos e objetivos.

Para que possamos esclarecer melhor tal cenário de discussões, podemos considerar dois grandes grupos de profissionais da área que têm discutido a Educação Física escolar. Um grupo entende que os objetivos da Educação Física escolar estão relacionados ao desenvolvimento das habilidades motoras e dos fatores cognitivo, afetivo e social dos alunos. Podemos considerar os professores já citados, Go Tani e João Batista Freire como representantes desse grupo. O outro grupo, entende que os objetivos da Educação Física estão relacionados aos temas da cultura corporal, de maneira que, o professor de Educação Física propiciará aos alunos o acesso ao conhecimento dos jogos, esportes, danças, lutas e ginástica, temas clássicos da cultura corporal. Esses autores discutem a Educação Física escolar partindo de estudos de um eixo histórico-cultural, dentre estes estão Mauro Betti, Valter Bracht, Jocimar Daolio, Eleonor Kunz e Coletivo de Autores<sup>6</sup>.

Um outro dado relevante é o fato de que esses dois grupos têm sido referência para vários trabalhos que discutem a Educação Física escolar surgidos durante as décadas de 1980 e 1990. Além disso, nessas duas últimas décadas, os estudos históricos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, provenientes das ciências humanas, têm colaborado para o enriquecimento da área da Educação Física de maneira a criar um contraponto à visão estritamente biológica historicamente predominante.

---

<sup>6</sup> Carmem L. Soares, Celi N. Z. Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli O. Escobar e Valter Bracht.



Esses dados levam a pensar na discussão do segundo grupo de autores, citados acima, em que os mesmos discutem a Educação Física escolar partindo do conceito de cultura corporal.

Não podemos deixar de considerar que existem diferenças nas teorias propostas por tais autores, já que partem de matrizes teóricas distintas. No entanto, eles concordam que a Educação Física é uma prática pedagógica e social e portanto, há alguns elementos específicos dessa área a serem ensinados. Tratam-se dos temas da cultura corporal.

Bracht (1992) diz que, no Brasil, os elementos da cultura corporal/movimento predominantes na Educação Física foram inicialmente a ginástica e, posteriormente, o esporte, elemento que até hoje predomina na educação formal e não formal. O autor lembra que a eleição desses temas está relacionada direta ou indiretamente com as necessidades do projeto educacional hegemônico em determinada época e com a importância daquela manifestação no plano da cultura e política em geral.

Para esse autor, é necessária a teorização da pedagogia da Educação Física direcionada à prática educativa. Nesse sentido, para o autor duas perguntas são centrais: quais são as expectativas em relação a uma teoria da Educação Física? A quais perguntas deveria uma teoria da Educação Física responder? E ele mesmo responde – basicamente duas: o porquê (sentido) e o como (instrumental) (Bracht, 1992).

Com esse entendimento, Bracht (1992) levanta três pontos de referência para a fundamentação da Educação Física: 1) O fenômeno do movimento - as relações que os homens estabelecem com seus corpos, em condições histórico-sociais específicas e determinadas; 2) Considerar que a cultura corporal/movimento é um acervo produzido pelo homem que precisa ou merece ser veiculado pela instituição educacional e esta deve por sua vez, desenvolver os temas relacionados à cultura corporal/movimento criticamente. O autor utiliza como exemplo a questão do esporte e da saúde. Ao tratarmos desses temas na escola, podemos indicar aos alunos quais os interesses políticos e econômicos envolvidos e como superar tais sentidos impostos a esses temas; 3) O autor

propõe uma educação voltada para o lazer, realizado nos momentos de não trabalho (Bracht, 1992).

Como podemos notar, o autor, ao referir-se à cultura corporal /movimento fala sobre uma produção humana, mediada por relações sociais, políticas e econômicas.

Alguns outros autores da linha histórico-cultural atribuíram denominações às concepções de ensino defendidas na Educação Física escolar, dentre elas podemos destacar a concepção Crítico-Emancipatória representada por Kunz (2000), a Crítico-Superadora representada pelo Coletivo de Autores (1992) e a Plural representada por Daolio (1997).

Kunz (2000) discute, em especial, o tema esporte. O autor chama a atenção para o problema do esporte, um produto cultural altamente valorizado no mundo, principalmente pelo sentido econômico. Na verdade, o problema é o modelo de esporte voltado ao alto rendimento, que se caracteriza pelo processo de seleção, especialização e instrumentalização. Nesse modelo, o movimento é cada vez mais normatizado e padronizado. Outro fator apontado é a organização do espaço físico, os locais e materiais utilizados para a prática do esporte.

O autor problematiza o modelo de esporte de alto rendimento apoiando-se no conceito de alienação, uma vez que o esporte é fortemente influenciado pela modernização tecnológica e a indústria cultural. Seguindo a teoria crítica dos teóricos da Escola de Frankfurt, Kunz (2000, p.24) explica como isso tem sido presente, principalmente na relação com a classe trabalhadora nas sociedades industriais:

“(...) o homem é “excluído” pela automatização e pela mecanização dos modernos aparelhos de produção, onde ele se vê submisso aos ditames da máquina e da aparelhagem técnica, que não lhe possibilita mais nenhum espaço para iniciativas próprias, autodeterminação e atividades criativas. Nesse sentido ele é oprimido para assumir apenas uma forma de conduta, para as reações padronizadas e estereotipadas”.

É nesse contexto que o pensamento é construído, acompanhando essa razão instrumental, e as relações sociais em seu conjunto são, portanto, reificadas nessa mesma direção. No esporte de alto rendimento, essa relação torna-se explícita, o homem torna-se ele próprio uma máquina e uma mercadoria.

Com essa discussão, o autor cerca o problema e questiona: quais as condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola? Ele responde ao definir a estrutura básica para uma pedagogia do ensino dos esportes, apoiada na teoria crítica, em que os critérios de uma ciência humana e social formam os alicerces do conhecimento para um agir racional-comunicativo juntamente com a teoria instrumental, que fornecerá os elementos específicos para uma pedagogia crítico-emancipatória.

Kunz (2000) entende, portanto, que a educação é um processo no qual se desenvolvem “ações comunicativas” e o aluno é o sujeito desse processo de ensino e deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição da capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados no mundo, por meio da reflexão crítica (Kunz, 2000).

O processo de ensino contribuirá para que o aluno compreenda melhor o mundo em que vive, aprenderá a ler, interpretar e criticar o fenômeno sócio-cultural do esporte.

O livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” é uma obra escrita por um coletivo de autores, e que também tem dado grande contribuição para as reflexões na Educação Física escolar. Nesta obra, os autores Carmen L. Soares, Celi N. Z. Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli O. Escobar e Valter Bracht esclarecem algumas questões pertinentes à Educação Física escolar. As questões centrais levantadas pelos autores são: qual é o conteúdo da Educação Física escolar? Por que é importante esse conhecimento? A quem ele está direcionado? Qual a teoria que melhor explica essa prática pedagógica? Quais os pressupostos que acompanham essa teoria?

Os autores propuseram um caminho a ser seguido, voltado à transformação da prática pedagógica. Tal caminho foi denominado pelos autores de abordagem Crítico-Superadora. "Crítico" porque está relacionada à sistematização do conhecimento, possibilitando o pensar crítico dos alunos, a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física; "Superadora" porque os autores defendem uma concepção de ser humano histórico, participante de um determinado contexto sócio-político. Nesse âmbito, a proposta aqui apresentada considera os problemas sociais e políticos presentes na sociedade brasileira e busca a superação de tais problemas. É importante notificarmos que os autores dessa obra foram atuantes no discurso dos anos 1980, observação feita por Daolio (1998) e Kunz (2000), que caracterizam esse grupo como defensor das idéias marxistas.

Na obra em questão, os autores discutem o problema da sociedade brasileira - a divisão por classes sociais. Por isso a proposta trata-se de um projeto político-pedagógico que representa uma estratégia para transformar a sociedade, de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho. Evidencia-se, portanto, a construção de um projeto com bases no materialismo dialético, levando os alunos a uma reflexão pedagógica sobre a lógica de sua realidade social. Essas idéias são muito próximas de Saviani (2001) e Snyders (1984), autores citados anteriormente.

Nessa perspectiva, a dinâmica curricular no âmbito da Educação Física diferencia-se da tendência historicamente predominante na área.

"busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem têm produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas" (Coletivo de Autores, 1992, p.38).

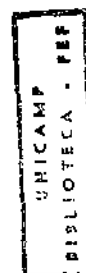


A abordagem Crítico-Superadora procura contribuir, assim, para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores da sociedade.

A partir disso, os autores delinearão as bases para uma teoria Crítico-Superadora da Educação Física. Para eles, tal área trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento da cultura corporal. Esse conhecimento configura-se com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como nomeadas anteriormente. Para que seja possível uma sistematização do conhecimento atendendo às finalidades desse projeto pedagógico, os autores selecionaram cinco conteúdos que compõem os grandes temas da cultura corporal a serem tratados no ensino fundamental e médio: o jogo, o esporte, a capoeira, a ginástica e a dança.

O Coletivo de Autores (1992) discute também a questão metodológica e o modelo de avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física. É notável a preocupação dos autores com a coerência da avaliação. De acordo com essa teoria, a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, já que por meio dela se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem.

Daolio (1997) fala também sobre a cultura corporal apontando um outro caminho para a Educação Física escolar. Trata-se de uma linha pedagógica, denominada pelo próprio autor de Plural, que permite aos profissionais da área pensarem na disciplina Educação Física considerando as diferenças entre os alunos. Isto quer dizer que a aula poderá ser vivenciada pelos alunos de maneira que todos participem, independente da qualidade de suas habilidades motoras. Na verdade, para essa proposta, a qualidade de tais habilidades não será determinante nas aulas, já que, segundo o autor, o professor irá propor uma significação das ações que estarão relacionadas aos temas da cultura corporal. Podemos notar na proposta referida o eixo cultural, possibilitando compreender as práticas corporais como construções históricas e sociais. São, portanto, tratadas como elementos constitutivos da cultura a serem pedagogizados.



Para elaborar tal proposta, Daolio (1997) parte de conhecimentos da Antropologia Social, disciplina das ciências humanas que entende a cultura como determinante para a existência humana. O autor faz uma discussão sobre princípios e valores culturais que levam os indivíduos a se manifestarem de um modo específico. A partir disso, discute a Educação Física escolar sob a ótica cultural e fala de um conceito de corpo diferente daquele restrito ao aspecto biológico que tem sido predominante na área da Educação Física:

“No corpo humano há uma interação dinâmica tal entre o biológico e o cultural que não é possível encontrar o limite claro entre os dois níveis. (...) Um exemplo do componente cultural presente no corpo humano pode ser esclarecedor. Duas seleções de futebol de dois países, a despeito de jogarem dentro das mesmas técnicas e regras e com treinamento físico e tático semelhantes, podem possuir estilos de jogo diferentes, provenientes de diferentes desenvolvimentos das técnicas corporais” (Daolio, 1997, p.30-2).

Podemos notar que nessa concepção o fator cultural é componente determinante nas ações humanas e, portanto, deve ser considerado nas aulas de Educação Física. Daolio (1997), ao referir-se ao esporte diz que, tratar esse tema nas aulas é muito mais do que o ensino das regras, técnica e táticas próprias daquela modalidade. O autor (1997, p.33) chama a atenção para a realidade sócio-cultural na qual o esporte está inserido:

“É necessário, acima de tudo, contextualizar esta prática na realidade sociocultural em que ela se encontra. Como essa prática chegou ao nosso país? Quando foi inventada? A que interesses sociais ela responde? Qual a história de suas técnicas? Como podem ser modificadas? Acreditamos que se estes aspectos forem trabalhados com os alunos, será possível ter como meta nas aulas de educação física a contínua avaliação e reconstrução das práticas esportivas, ao invés da repetição de movimentos padronizados. Isso vale não só para o esporte, mas também para as práticas recreativas e exercícios

ginásticos, atividades que fazem parte da rotina dos professores de educação física nas escolas”.

A partir dessas concepções de prática pedagógica, dos conteúdos e objetivos da Educação Física escolar e considerando as diferentes visões propostas pelos profissionais participantes do debate existente na Educação Física a partir da década de 1980, como um documento nacional destinado a ser parâmetro curricular é elaborado? Está presente em documentos desse tipo a discussão feita a respeito das concepções de ensino e da disciplina curricular Educação Física?

Castellani Filho (1998) faz algumas considerações sobre a versão preliminar do primeiro PCNs referente ao 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. O autor afirma que o documento possui certa limitação. Em nota de rodapé o autor (1998, p.23) faz algumas observações:

“Embora exista hoje, na Educação Física brasileira, uma considerável quantidade de concepções pedagógicas de distintos matizes teóricos, a versão preliminar do PCN, elaborada para a área e analisada por profissionais contratados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, limita em apenas um referencial – o construtivismo piagetiano respingado de nuances sócio-interacionistas vigotskianas que lhe reveste de um charmoso ecletismo – a possibilidade de sua organização pedagógica”.

O autor, ao criticar a versão preliminar de tal documento, refere-se ao seu conteúdo e à maneira limitada e incoerente que o documento trata as diferentes linhas pedagógicas existentes na Educação Física.

Castellani Filho (1998) cita também o fato de que alguns profissionais da área da Educação Física foram convidados e pagos para emitirem pareceres sobre o documento em questão. Tais profissionais analisaram essa versão preliminar e levantaram algumas questões e críticas ao documento. Posteriormente, alguns pareceres emitidos foram organizados e publicados em livro pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE. A partir das

análises e questionamentos levantados pelos autores (CBCE, 1997), podemos pensar em duas questões que podem também servir ao PCNs/Ensino Médio: 1- a maneira como tais documentos estão elaborados são, de fato, parâmetros norteadores? e 2- é possível identificarmos em tal documento o debate na área da Educação Física na década de 1980?

Essas considerações levaram a pensar nos PCNs/EF/Ensino Médio<sup>7</sup>, documento que sugere uma diretriz pedagógica ao setor educacional. Como tal documento trata essa questão do acervo cultural dos alunos? Em tal documento há a discussão sobre os elementos da cultura corporal na disciplina Educação Física? Como tais elementos são compreendidos?

Levando em consideração as contribuições dos autores participantes do debate acadêmico da década de 1980, como o documento PCNs/EF/Ensino Médio, entende a disciplina Educação Física, quais os conteúdos dessa disciplina e quais os objetivos propostos por tal documento?

Essas são algumas questões que serão discutidas a seguir em uma análise documental dos PCNs/EF/Ensino Médio.

---

<sup>7</sup>Abreviação de Parâmetros Curriculares Nacionais/Educação Física/Ensino Médio. Atualmente, podemos encontrar três versões do documento PCNs: a primeira e a segunda tratam respectivamente dos 1º e 2º, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e a terceira trata do Ensino Médio.

## **II - Nas linhas e entrelinhas dos PCNs/EF/Ensino Médio**

Considerando as influências do debate acadêmico surgido na área da Educação Física a partir da década de 1980, fizemos uma análise documental dos PCNs/Ensino Médio.

Segundo CBCE (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos propostos para a criação de parâmetros norteadores das ações educacionais para os ensinos fundamental e médio. Esse documento é uma iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto (MED) e foi elaborado por coordenadores, assessores e consultores vinculados a essa secretaria.

O texto dos PCNs/Ensino Médio está dividido em quatro partes: Parte I - refere-se às bases legais que regulamentam o sistema de ensino nacional; Parte II – o módulo que trata das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no qual se encontram os conhecimentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Informática e Educação Física; Parte III – módulo que trata dos conhecimentos das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, que tratam dos conhecimentos de Biologia, Física, Química e Matemática; e Parte IV – módulo das Ciências Humanas e suas Tecnologias, que tratam dos conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia.

Neste trabalho, optamos pela análise documental referente à disciplina Educação Física, que segundo a nova organização do Ensino Médio encontra-se no módulo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A escolha centrada no ensino médio é decorrente de alguns questionamentos e preocupações relacionadas a esse módulo da educação básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), descrita em Brasil (2002), a porcentagem de jovens brasileiros escolarizados entre 15 e 17 anos é de apenas 25%, fato visto pelos legisladores como positivo, uma vez que de 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90%, ou seja, antes de 1988 havia uma porcentagem menor que 25% de jovens entre 15 e 17 anos

escolarizados. Apesar desse número ser visto como um dado positivo, apenas um quarto de jovens brasileiros são escolarizados, além disso, temos de considerar que o ensino privado e o público constituem-se em realidades bem distintas. No ensino público, as aulas de Educação Física são quase inexistentes, na maioria das vezes devido à falta de professor especialista da área ou falta de local apropriado para as aulas. Uma outra situação é ter professor de Educação Física e local para a realização das aulas, no entanto, por motivos de campeonatos inter-escolares, preparação para festividades ou outras atividades extra-curriculares as aulas não são realizadas.

Por outro lado, preocupa-nos as fortes influências do meio cultural. A televisão e a imprensa escrita tratam o corpo como objeto de consumo e atribuem a ele um conjunto de valores e significados voltados à lógica da sociedade capitalista. Acreditamos que as aulas de Educação Física podem possibilitar a reflexão desse tema e da construção de um olhar crítico às imagens e às informações divulgadas relacionadas ao tema corpo, esporte, saúde, lazer etc.

Uma outra discussão que parece pertinente é sobre o conceito de saúde presente em nossa sociedade. Parece estar presente ainda o conceito em que o fator biológico é a preocupação central, sem uma discussão mais abrangente dos diversos problemas existentes na saúde pública e nos setores públicos de um modo geral. Parece que a área da Educação Física tem contribuído muito pouco para a superação de uma lógica que entende as práticas corporais como meios para tornar os corpos belos e saudáveis.

Apesar do elevado índice de pobreza do país, o número de academias de ginástica e produtos da indústria da beleza é crescente nos últimos anos<sup>8</sup>. Por outro lado, a maioria populacional que não tem condições de freqüentar academias, praticamente não tem acesso aos setores públicos de lazer e saúde. Esses dados levam a pensar no papel do profissional de Educação Física e da escola, sendo, talvez, uma das poucas oportunidades que esses jovens do ensino médio teriam para discutir essas questões e interpretar criticamente os fortes apelos da moda corpo e toda a problemática que envolve

---

<sup>8</sup> Segundo dados da matéria "A vitória sobre o espelho" da Revista Veja, n. 34, ago/1995.

os setores públicos. Do ponto de vista educacional, o ensino médio deveria estar comprometido com um aprofundamento dessas questões, possibilitando que os jovens tenham condições de refletir sobre as influências culturais do meio em que vivem.

Essas foram algumas questões levantadas que contribuíram para centrarmos nossa análise no ensino médio. Mas, como os PCNs/Ensino Médio discutem a Educação Física escolar? Considerando as influências histórico-culturais a partir da década de 1980, qual direção pedagógica podemos identificar nesse documento? Quais os objetivos e conteúdos das aulas de Educação Física no ensino médio?

A análise documental nos ajudou a responder essas questões. De acordo com Ludke & André (1986, p.38) esse tipo de análise:

“(...) pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

As autoras comentam que essa técnica apresenta vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Os documentos constituem-se em fonte que pode retirar evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke & André, 1986).

Com esse tipo de pesquisa podemos analisar o modo como a escola recebe algumas influências da sociedade e, de maneira recíproca, como a sociedade recebe as influências da escola, como nos fala Saviani (2001), autor citado anteriormente.

Quanto aos procedimentos metodológicos, seguindo a orientação de Ludke & André (1986), baseamo-nos em algumas idéias que fundamentam a análise de conteúdo, procedimento que se caracteriza como método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens (Ludke & André, 1986),

identificando questões que pudessem estar relacionadas ao discurso surgido na área da Educação Física a partir da década de 1980.

Em Brasil (2002), podemos encontrar a descrição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que foi possível identificar a proposta de reforma do ensino médio, instância de ensino que compõe a educação básica. A emenda constitucional nº 14/96 inclui “a *progressiva universalização do ensino médio gratuito*” (Brasil, 2002, p.21), conferindo a esse nível de ensino um direito de todo cidadão brasileiro. Como podemos observar abaixo:

“Na perspectiva da nova lei, o ensino médio, como parte da educação escolar, ‘deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social’ (Art. 1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar” (Brasil, 2002, p.22).

A citação acima indica que a estruturação do ensino médio está voltada para a formação dos sujeitos, preparando-os para o exercício do trabalho e de seus direitos sociais.

De forma resumida, podemos pontuar as finalidades que a nova LDB destina ao ensino médio:

- a formação da pessoa, desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração individual e ao projeto de sociedade em que se situa;
- aprimoramento pessoal, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (Brasil, 2002).

A Educação Física, componente curricular obrigatório, segundo o Art.10 das Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio (Brasil, 2002), faz parte do módulo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Isso leva a pensar que

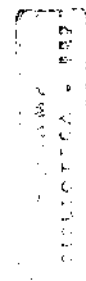


a Educação Física trata do conhecimento da cultura corporal, em que as expressões e as manifestações corporais podem ser entendidas como linguagens construídas culturalmente e, portanto, um conhecimento a ser adquirido pelos alunos durante o processo educacional. Essa idéia está relacionada à discussão de alguns autores citados anteriormente, que compreendem os conteúdos da Educação Física escolar como elementos culturais e históricos. No entanto, em “conhecimentos de Educação Física” de Brasil (2002), pudemos encontrar somente fragmentos dessa idéia, dando um tratamento confuso e contraditório aos conteúdos e finalidades da Educação Física escolar.

Antes de entrarmos na análise documental propriamente dita, algumas considerações devem ser feitas.

Primeiramente, o documento em questão caracteriza-se por idéias fragmentadas, ou seja, discute-se sobre esportes, saúde, as características dos profissionais da área, a prática pedagógica, mas de maneira recortada, sem desenvolvimento encadeado das idéias. Pudemos notar esse aspecto logo nas duas primeiras páginas. O primeiro parágrafo trata do propósito do documento, nos dois seguintes sobre a problemática do tema esporte, no quarto parágrafo sobre a qualidade do trabalho do professor e no quinto sobre a LDB, para voltar a falar sobre esporte na página seguinte. Este fato ocasionou certa dificuldade para compreendermos as idéias desenvolvidas no documento e para análise de tais idéias.

Um outro dado é que nas referências bibliográficas ao final do módulo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, não encontramos referências que dão sustentação à discussão feita em “conhecimentos de Educação Física”. Os consultores falam sobre esporte, saúde, aptidão física, conduta motora, cultura corporal, comunicação corporal, citam a existência de trabalhos na área psicomotora, humanista e desenvolvimentista, no entanto, nas referências bibliográficas não encontramos autores que sustentem essas discussões. Pudemos encontrar somente o nome da coordenadora (Zuleika Felice Murrie) do módulo e dos respectivos consultores (Isabel Gretel M. Eres Fernández, Maria Felisminda de Resende e Fusari, Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz,



Mauro Gomes Mattos, Marcos Garcia Neira e Marcos Alberto Bussab), não constando se a equipe de consultoria organizou conjuntamente o módulo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ou se os consultores foram destinados à elaboração da disciplina de sua especialidade.

Para a análise documental seguiremos a versão mais atual dos PCNs/EF/Ensino Médio, elaborada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, datada do ano de 2002, publicada em livro único. A versão anterior, datada de 1999, foi publicada em 4 livros. Na publicação mais recente, parece ter havido alterações na forma, mas não no conteúdo documental. Além disso, analisaremos o documento em questão a partir de seis temas identificados em seu conteúdo: esporte, saúde, corpo, prática pedagógica, o papel do professor de Educação Física na escola e as finalidades da Educação Física no ensino médio.

No primeiro parágrafo do documento (Brasil, 2002, p.155), pudemos identificar o seu propósito:

“O presente documento não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido pelos profissionais, mas propor, de maneira objetiva, formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só o dos mais habilidosos. Aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos, é o objetivo do que aqui será exposto”.

Isso leva a questionarmos, assim como alguns autores do livro organizado pelo CBCE (1997), sobre a natureza de tal documento. Se os PCNs são parâmetros, como podem propor “formas de atuação” do professor? Um documento desse tipo talvez pudesse proporcionar um diálogo com os profissionais atuantes no sistema escolar, trazendo questões debatidas em suas respectivas áreas, mas o modo como os profissionais irão atuar depende de vários fatores, por exemplo, o contexto escolar, a sua formação profissional, as influências recebidas cotidianamente e, sobretudo, a sua compreensão com

relação aos conteúdos e objetivos de tal disciplina. Um questionamento cabe ser feito: a proposta de “formas de atuação” traz a idéia de indicações teórico-metodológicas, e, na verdade, o que há no documento é uma reunião de fragmentos de linhas teóricas que podem relacionar-se a diferentes correntes pedagógicas. Podemos questionar se isso caberia a documentos dessa natureza, já que as diferentes correntes pedagógicas da Educação Física possuem propósitos distintos e não poderiam ser tratadas conjuntamente como sendo um único caminho teórico-metodológico. Um exemplo podemos observar na página 162, em que consta no documento o que se espera dos alunos do ensino médio – *“uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal”*, sendo que em quase todo o documento fala-se das práticas corporais voltadas à melhoria da aptidão física e saúde dos mesmos, como podemos observar no exemplo abaixo:

“Diversos autores enfatizam sobretudo a conquista da Aptidão Física e Saúde pelas crianças. Para esses autores, a Educação Física, enquanto componente curricular, tem ‘fabricado’ espectadores e não praticantes de atividades físicas” (Brasil, 2002, p.156-7).

Cabe-nos ainda uma última observação, ao final do primeiro parágrafo do PCNs/EF/Ensino Médio, fala-se em *“aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos”* (Brasil, 2002, p.155), o que permite o seguinte questionamento: considerando o debate acadêmico na área da Educação Física a partir da década de 1980, de quais conhecimentos está se falando, já que as diferentes correntes pedagógicas existentes na Educação Física escolar propõem diferentes conteúdos e finalidades?

Os elaboradores, ao discutirem o tema esporte, levantam a problemática sobre a forte tendência da Educação Física ao trabalho com os esportes, caracterizando-se por uma metodologia de ensino voltada à execução de fundamentos, seguida de vivências de situações de jogo. Além disso, falam que *“é possível constatar em algumas escolas um aprofundamento tático das*

*modalidades, o que nos dá a impressão de que o sentido da Educação Física passa a ser o comportamento estratégico durante a prática desportiva”* (Brasil, 2002, p.155). Parece que essa preocupação dos elaboradores com relação ao esporte vai ao encontro da discussão sobre a esportivização ocorrida no Brasil, principalmente a partir dos anos 1970. Na seqüência, os elaboradores fazem uma crítica a esse modelo de aula voltada às estratégias táticas dos esportes:

“Essa especialização, no entanto, não se mostra eficaz pois, de certa forma, podemos dizer que só é possível ‘jogar taticamente’ aquele que domina os fundamentos do jogo. Não conseguimos imaginar um sistema 4 x 2 no voleibol, se os alunos não internalizaram a recepção, o levantamento e a cortada. Têm-se então, a característica recreativa da maior parte das aulas no Ensino Médio” (Brasil, 2002, p.155).

Seguindo nessa linha, os elaboradores dos PCNs/EF/Ensino Médio afirmam que as aulas de Educação Física não são eficazes, caracterizando-se por aulas recreativas. Isso porque os alunos não dominam as técnicas e táticas do jogo propostas pelo professor. É interessante percebermos duas questões nestas colocações. A primeira é com relação à concepção de esporte que se tem. Os elaboradores criticam o modelo esportivista predominante na escola, no entanto, entendem os esportes por etapas, ao invés de considerar as técnicas e táticas como contextos do próprio esporte, no qual durante os anos escolares os alunos podem aprofundar-se nesses elementos. Para alguns autores (aqueles que seguem um eixo histórico-cultural), conhecer um determinado gesto técnico, não quer dizer que o passo seguinte seja jogar de maneira tática, nem mesmo manter as mesmas regras e valores de tal esporte. Nessa linha, as técnicas não somente fazem parte do conteúdo das aulas, como são abrangentes ao conjunto de expressões e movimentos humanos. O que leva a pensar no conjunto de técnicas corporais adquiridas pelos alunos por meio da cultura, mesmo antes de freqüentarem a escola. Além disso, os valores e significados atribuídos aos esportes poderão também ser tratados nas aulas,

de maneira a propiciar a reconstrução e re-significação dessas formas históricas.

A segunda questão é sobre a utilização do termo “recreação” que aparece associado à vontade dos alunos em fazerem o que quiserem. Em contrapartida, pensamos que realizar uma aula recreativa dentro de uma proposta educativa não é somente possível como viável para se exercer criticidade e contribuir para a formação de sujeitos ativos frente aos elementos de sua cultura.

De acordo com alguns autores participantes do debate acadêmico surgido a partir da década de 1980, já mencionados neste trabalho (Betti, 1994, Bracht, 1992, Kunz, 2000, Coletivo de Autores, 1992, Daolio, 1997), o modelo esportivista baseia-se em valores de competição, rendimento físico, performance, o que leva a pensar na necessidade de re-significação de tais valores. Não podemos negar a importância do tema esporte ser tratado na escola, pois é elemento da Educação Física e faz parte de nosso contexto sócio-cultural. Os alunos poderão ter a oportunidade de compreender as relações do esporte com a lógica capitalista; poderão compreender as fortes influências da mídia na construção de uma identidade esportiva para uma nação, como o futebol no Brasil; poderão aprender sobre as regras, as técnicas, as táticas, mas, sobretudo, poderão aprender a jogar de maneira cooperativa, recuperando valores mais humanos, necessários para se viver em sociedade.

No documento em análise, manifesta-se forte crítica ao modelo esportivista, no entanto, é feita de maneira superficial e fragmentada como podemos notar nos trechos abaixo:

“A influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional.

(...) Essa espécie de atividade determina relações entre professor e aluno que passam a ser: professor-treinador e aluno-atleta. Esse posicionamento, presente em grande parte das escolas brasileiras, é

fruto da pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de 70. Vários autores têm abordado essa temática, coincidindo suas opiniões na necessidade de superação" (Brasil, 2002, p.156).

Como podemos observar, os elaboradores são coerentes com a crítica referente ao tratamento do esporte na escola e não o da escola, no entanto, não há um desenvolvimento do tema ou aprofundamentos teórico-metodológicos para tratar esse assunto. Qual seria o esporte da escola?

Outro dado identificado no final do parágrafo refere-se à citação de que vários autores têm discutido essa temática, mostrando a necessidade de superação da esportivização das aulas de Educação Física. Dentre os vários autores que tratam desse assunto, alguns deles aqui referidos partem de linhas pedagógicas distintas. Podemos notar que alguns aproximam-se em seus referenciais teóricos e outros são antagônicos, o que leva a pensar na incoerência da afirmação documental e na necessidade de distinção entre as teorias existentes, já que as diferentes matrizes teóricas nas quais os autores baseiam-se implicam diferentes compreensões de práticas pedagógicas.

Podemos exemplificar a idéia acima ao considerar Betti (1994), Bracht (1992), Kunz (2000), Coletivo de Autores (1992) e Daolio (1997) como autores que falam do esporte no sentido de reconstrução ou re-significação dos valores do esporte de alto rendimento. Já Tani et al (1988), representantes da linha desenvolvimentista, falam no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, motores, afetivo-sociais dos indivíduos, com o objetivo da aula de Educação Física a aprendizagem motora.

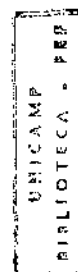
O tema saúde é tratado no documento como consequência da prática regular de atividades físicas, como podemos observar no seguinte trecho:

"A incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento, com possibilidades de acidentes cardiovasculares e com oportunidades reduzidas de movimento, leva-nos a pensar na retomada da vertente voltada à Aptidão Física e Saúde" (Brasil, 2002, p.157).

O que possibilita perguntarmos: quem são os alunos das aulas de Educação Física? Quais suas condições de vida? Eles têm acesso aos bens sociais necessários para uma vida digna? Somente respondendo essas questões podemos dizer se nossos alunos têm uma vida saudável ou não. A atividade física por si só não pode garantir saúde ou qualidade de vida a ninguém. Talvez uma discussão desse tipo nas aulas de Educação Física pudesse contribuir para uma compreensão crítica relativa ao tema.

Relacionando-se ainda à idéia de saúde e qualidade de vida, podemos observar trechos em que os elaboradores descrevem algumas modificações fisiológicas na prática das atividades físicas como benefício para a saúde:

“A inclusão de programas escolares que valorizem o aprendizado e a prática de exercícios de elevação e manutenção da frequência cardíaca em limites submáximos, alongamento e flexibilidade, relaxamento e compensação com o objetivo profilático desencadearão, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida” (Brasil, 2002, p.158).



Como podemos perceber, a visão de saúde existente no documento está relacionada ao aspecto biológico dos indivíduos, no entanto, esse assunto parece ser mais complexo do que o proposto. Ao compreendermos a saúde como um direito social, assim como a educação e o lazer, veremos que apenas uma minoria populacional tem acesso a esses setores públicos. A saúde pública passa por diversos problemas relacionados a questões políticas e econômicas, além disso, grande parte da população vive em condições precárias de vida, falta de moradia, saneamento básico, educação, fome etc.<sup>9</sup> Isso leva a pensar que, ao tratar o tema saúde no ensino médio, deveríamos considerar um enfoque mais amplo e mais próximo da realidade brasileira.

---

<sup>9</sup> Para um aprofundamento nessa discussão ver:

CARVALHO, Y. M. de. *O mito da atividade física e saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: Ampliando o enfoque. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.22, n.2, jan/2001.

Dessa maneira, poderemos contribuir para a formação de espectadores e de praticantes de atividades físicas, ativos e conscientes de sua realidade de vida.

Aproveitando essa discussão, podemos questionar também a visão presente nos PCNs/EF/Ensino Médio com relação aos cursos noturnos. De acordo com a nova LDB, a Educação Física é facultativa nos cursos noturnos. Os elaboradores defendem a necessidade dessa disciplina nesse período, mas por um viés centrado na idéia de aptidão física:

“(...) no caso especial da Educação Física, até mesmo no ensino noturno, existe a possibilidade de reunir os alunos por grupos de interesse e necessidades e, junto a eles, desenvolver projetos de atividades físicas especiais. Exemplificando, os alunos trabalhadores podem compor um grupo que desenvolva atividades voltadas à restituição de energias, estímulos de compensação e redução de cargas resultantes do cotidiano profissional” (Brasil, 2002, p.157-8).

Nesse caso podemos questionar onde se encaixariam os conteúdos da cultura corporal? Os alunos dos cursos noturnos, pelo fato de terem trabalhado o dia todo não podem ter acesso aos conhecimentos dos esportes, dança, ginástica, lutas e jogos?

O tema corpo tratado nos PCNs/EF/Ensino Médio também leva a questionamentos. Podemos encontrar quatro definições ou referências ao tema corpo, assim descritas:

“Sendo o corpo, ao mesmo tempo, modo e meio de integração do indivíduo na realidade do mundo, ele é necessariamente carregado de significados” (Brasil, 2002, p.159).

“O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui” (Brasil, 2002, p.160).

“O corpo, ao expressar seu caráter sensível, torna-se veículo e meio de comunicação” (Brasil, 2002, p.160).



“Se o aluno não quer participar da aula e seu corpo demonstra, nem sempre o professor procura saber o que está acontecendo, desconsidera o fato e segue adiante com o seu trabalho. Nesse contexto, o corpo é considerado como um objeto reprodutor de movimentos e ações previamente estipulados pelo professor” (Brasil, 2002, p.160).

Nessas quatro referências nota-se basicamente duas concepções antagônicas de corpo, a primeira, embora colocada de maneira confusa, faz pensar o corpo como meio pelo qual os indivíduos relacionam-se com o mundo; na outra, o corpo é objeto reprodutor de movimentos, remetendo-nos à idéia de corpo em sentido estritamente biológico. Duas observações parecem ser relevantes: 1) Nas três primeiras definições acima, há certa confusão e redundância de termos, fala-se que corpo é “modo” e “meio”, “linguagem que o corpo é e possui”, “veículo e meio de comunicação”, dificultando a compreensão sobre a concepção de corpo presente no texto; 2) Ao pensarmos nos significados das diferentes concepções de corpo podemos questionar se, de fato, o sentido de corpo como meio de relação do sujeito com o mundo, sugerido em alguns trechos, está presente no restante do documento e no entendimento das práticas corporais. Alguns exemplos para pensarmos são as definições de esporte, jogo, ginástica, dança e lutas, assim descritas:

“Considera-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e profissional. Envolvem condições especiais de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas etc.” (Brasil, 2002, p.165).

“Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros” (Brasil, 2002, p.165).

“As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas (...)” (Brasil, 2002, p.165).

“As lutas são disputas em que os oponentes devem ser subjugados, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (...)” (Brasil, 2002, p.165-6).

“Aqui [os elaboradores referem-se aos temas da cultura corporal] são incluídas as manifestações da cultura corporal que têm como características a intenção de expressão e comunicação por meio dos gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se, principalmente, das atividades ritmadas, como dança ou jogos musicais” (Brasil, 2002, p.166).

Parece haver certa confusão conceitual referente ao tema corpo e às manifestações da cultura corporal. Ao entendermos que o corpo é meio de expressão dos sujeitos, as práticas corporais não podem ser definidas da maneira como aqui foram descritas, caracterizadas restritamente pelo conjunto de técnicas (reduzidas ao aspecto biomecânico), estratégias, regulamentações, materiais e espaços físicos. O que fica implícito e explícito nesta descrição é a idéia de corpo criticada naquela outra parte do documento, como um “objeto reprodutor de movimentos”.

Ao compreendermos corpo na linha dos autores que propõe uma discussão histórico-cultural à Educação Física, o corpo é ao mesmo tempo biológico e cultural, o que leva a entendermos as práticas corporais como linguagens, manifestações humanas, expressões construídas culturalmente. A partir desse ponto de vista, as técnicas corporais são atos culturais, um conjunto de expressões específicas de um determinado povo.

Com essa visão, acreditamos ser coerente os “conhecimentos de Educação Física” fazerem parte do módulo Linguagens, Códigos e Tecnologias, já que supõe-se que essa disciplina curricular vai tratar das diferentes linguagens corporais construídas pela humanidade, tendo como temas clássicos os esportes, os jogos, as ginásticas, as danças e as lutas. São,

portanto, linguagens corporais a serem compreendidas, vivenciadas, criticadas e reconstruídas. Com essas observações e esclarecimentos, podemos pensar nas confusões e contradições presentes nos PCNs/EF/Ensino Médio e na necessidade de sua revisão.

No referido documento as confusões e contradições não se restringem às concepções de corpo e práticas corporais, mas se estendem ao próprio entendimento de diferentes visões da Educação Física como prática pedagógica. Isso é notável em alguns trechos do documento, o que faz pensarmos na discussão do capítulo anterior: *“A Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura”* (Brasil, 2002, p.156).

No parágrafo exatamente abaixo desse, consta a seguinte informação:

“Essa discussão não se dá unicamente no Brasil. Educadores de diversos países têm se preocupado com essas questões e buscando alternativas para superá-las. Podemos destacar os trabalhos realizados na área psicomotora, humanista e desenvolvimentista. Essas vertentes conduzem a um reestudo da importância do trabalho com o movimento dentro da instituição escolar” (Brasil, 2002, p.156).

Como podemos observar, fala-se em entendimento do ser humano como produtor de cultura, o que nos remete a estudos que entendem a prática pedagógica pelo viés histórico-cultural. Em seguida são citadas correntes pedagógicas como psicomotricidade, humanista e desenvolvimentista, em que o modo como se pensa a prática pedagógica é outro, distinto dos estudos histórico-culturais. São visões de corpo, práticas corporais e práticas pedagógicas diferentes tratadas no referido documento indiscriminadamente. Em outros trechos nota-se novamente incoerências desse tipo ao serem utilizados os termos “cultura corporal”, utilizado pelos estudiosos daquela primeira corrente teórica e “conduta motora”, termo utilizado pelos estudiosos do outro grupo:

“O aluno do Ensino Médio, após, ao menos, onze anos de escolarização, deve possuir sólidos conhecimentos sobre aquela que denominamos cultura corporal. Não é permitido ao cidadão do novo milênio uma postura acrítica diante do mundo. A tomada de decisões para sua autoformação passa, obrigatoriamente, pelo cabedal de conhecimentos adquiridos na escola. A Educação Física tem, nesse contexto, um papel fundamental e insubstituível” (Brasil, 2002, p.159).

Em outro parágrafo fala-se em conduta motora:

“No que diz respeito à Educação Física, a conduta motora de um indivíduo depende do papel social que aquele desempenha. Dentro de traços comuns de motricidade que identificam os elementos de uma mesma comunidade, há diferenças de inúmeras ordens” (Brasil, 2002, p.162).

Isso remete-nos à crítica da parecerista Carmem L. Soares<sup>10</sup>, em CBCE (1997), ao referir-se ao texto preliminar dos PCNs de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Em tal parecer a autora identifica, naquele documento inicial, 14 termos utilizados na e pela área da Educação Física, sem qualquer consideração e/ou explicação acerca de sua origem, dentre eles “conduta motora” e “cultura corporal”. Há outros citados pela autora que também podem ser identificados neste documento, no entanto, para os objetivos deste trabalho centraremos nossas reflexões em apenas esses dois. Cabe aqui, a explicação dada por Carmen L. Soares (CBCE, 1997, p.77):

“A leitura do PCN – Educação Física revela uma tentativa dos autores, de abarcar o debate existente na área, agregando ‘termos’ que, supostamente, ‘contemplariam’ as diferentes abordagens da

---

<sup>10</sup> O parecer da referida autora é intitulado “Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar”. Em nota de rodapé a autora explica que “O texto que segue foi elaborado a partir de solicitação da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, sob a forma de PARECER, acerca dos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-EDUCAÇÃO FÍSICA, destinado às séries iniciais do ensino fundamental” (CBCE, 1997, p.75).

Educação Física escolar. O resultado não é muito feliz pois o universo lingüístico não é fruto do acaso mas, da significação conceitual construída em seu processo histórico de elaboração”.

Dessa maneira, podemos questionar se é possível utilizar termos como “cultura corporal” e “conduta motora” em um documento de abrangência nacional, tratando tais termos de forma descontextualizada e indiscriminada, como fazendo parte de uma mesma linha teórica.

No entanto, esses conflitos teóricos aparecem em outros parágrafos, isso pode ser observado quando os elaboradores falam sobre “signo” partindo de explicação neurológica e entendem os movimentos corporais como determinados socialmente, mas também associados à idéia de conduta motora:

“Os movimentos do corpo ‘certos’ ou ‘errados’ são determinados socialmente, indicando o comportamento adequado. O estabelecimento de padrões culturais de movimento acontece como se fosse um fenômeno natural. O jeito de andar, a postura corporal, a maneira de gesticular, o olhar, o ouvir, enfim, a conduta motora aparece como ação puramente biológica. A apreensão de determinado fenômeno depende dos instrumentos signícos de que se dispõe” (Brasil, 2002, p.162).

“O carácter duplo do signo possibilita que ele faça parte tanto do mundo exterior ao organismo humano, como do mundo interior. A constituição do indivíduo em ser humano decorre da internalização dos signos sociais. À medida que o homem vai aprendendo os signos - as linguagens estabelecidas socialmente -, ele vai formando os órgãos funcionais do cérebro e adquirindo as qualidades humanas respectivas. O desenvolvimento mental está relacionado com a coordenação signíca” (Brasil, 2002, p.160-2).

Inicialmente, fala-se em comportamentos determinados socialmente, o que parece aproximar-se de uma discussão histórico-cultural, em seguida fala-se em conduta motora, termo que remete ao entendimento biomecânico do movimento. No outro parágrafo destacado dá-se uma explicação puramente

funcional e biológica sobre signo, levando-nos a pensar no equívoco teórico trazido por tal documento.

Considerando ainda a explicação biológica no tratamento dos signos, não desmerecendo tal explicação, parece ser conhecimento necessário ao professor de Educação Física, mas não esclarece como uma aula de Educação Física pode tratar a questão dos significados atribuídos ao corpo e às práticas corporais, o que seria coerente já que se trata de uma proposta educativa para a área. Além disso, a relação do desenvolvimento mental e os signos é uma questão que parece equivocada. No último trecho citado, encontramos a explicação de que o desenvolvimento mental vai ocorrendo a partir da constituição dos signos.

Daolio (1997) discute a questão acima ao referir-se à falsa oposição do termo Educação Física. O autor diz que *“o tradicional termo Educação física embute no seu significado uma oposição entre natureza e cultura”* (Daolio, 1997, p.69). Com essa afirmação o autor discute a falsa oposição entre o biológico e o aspecto histórico-cultural, levando a entender que esses dois aspectos são integrados e indissociados. Parece que o equívoco documental está no entendimento sobre os signos, já que traz uma idéia contrária ao que o autor citado propõe. Para o documento, o desenvolvimento mental é posterior ao aprendizado dos signos.

A cultura corporal, termo citado algumas vezes no texto, também aparece com um sentido distinto daquele proposto por alguns autores da linha histórico-cultural. Para eles, a cultura corporal e outros termos sinônimos como cultura física ou ainda cultura de movimento, refere-se a modos de expressão construídos culturalmente ao longo da história da humanidade. Dessa maneira, os esportes, os jogos, as danças, as lutas e as ginásticas são temas clássicos da cultura corporal. Para os PCNs/EF/Ensino Médio, a cultura corporal parece ganhar outros sentidos:

“Qualquer área que pretenda estudar os movimentos humanos, ou utilizá-los de alguma forma, deve abordá-los com a complexidade que os movimentos têm. Em primeiro lugar, deve-se levar em conta a

relação do corpo e meio social; é aqui que se inserem o beijo, o abraço, o jogo de futebol, a brincadeira de criança ou os códigos motores utilizados por determinada comunidade.

Isso explica, de certa forma, a localização social de determinadas práticas corporais - jogos, danças, esportes. Nossos alunos vibram ao jogar futebol, comunicam-se através dos movimentos: 'Você não entendeu aquela jogada?' A aceitação do vôlei de duplas cresceu bastante nos últimos anos; a capoeira ganha cada vez mais espaço; e o futsal já faz parte do cotidiano escolar. Não temos, no entanto, o mesmo retorno ao desenvolver temas que se distanciam das práticas culturais do nosso povo: que dizer de uma aula de 'cárdio-funk', beisebol ou badminton?

(...) o que se deseja do aluno do Ensino Médio é uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal" (Brasil, 2002, p.162).

Parece que há confusão com relação às manifestações culturais de um determinado povo e os elementos dessa cultura a serem tratados pela Educação Física. A discussão teórico-metodológica sobre cultura corporal e os temas esportes, danças, ginásticas, lutas e jogos parece ser de ordem diferente de uma discussão sobre códigos motores. Seguindo a linha dos autores do eixo histórico-cultural, as aulas de Educação Física escolar tratariam de certos códigos culturais, construídos em formas de expressões que envolvem os temas da cultura corporal, mostrando aos alunos as diferenças culturais em sociedades específicas e preparando-os para a "leitura" dos códigos existentes em seu meio social. Podemos retomar o exemplo dado por Daolio (1997) sobre o jogo de futebol: duas equipes de países diferentes, ao jogarem juntas, embora o façam dentro das mesmas regras e táticas, caracterizam-se por diferentes estilos de jogo. Isso caracteriza uma especificidade cultural. Além disso, podemos pensar que certos valores culturais são atribuídos às práticas corporais. Os alunos, ao identificarem tais valores e re-significarem tais práticas, poderão compreender e serem críticos aos códigos construídos em seu contexto cultural.

O quinto tema identificado no texto documental refere-se ao papel dos professores de Educação Física. Pudemos notar que o profissional atuante no âmbito escolar foi criticado em diversos momentos do texto, como observado nos parágrafos abaixo:

“Os alunos as freqüentam, muitas vezes, de forma descompromissada com o que está sendo ensinado [os elaboradores referem-se às aulas de Educação Física], pela constatação de que não obtêm a performance que desejam. Conseqüentemente, observa-se nessa fase uma visível evasão dos alunos das aulas, fator indesejável para todos os profissionais envolvidos, salientando o empobrecimento do trabalho do professor de Educação Física” (Brasil, 2002, p.155).

“Aos professores de educação física cabe recuperar o prestígio perdido nas últimas décadas, propondo e desenvolvendo projetos de ação que realmente alcancem os objetivos do Ensino Médio” (Brasil, 2002, p.157).

“O professor de Educação Física deve buscar, a todo custo, uma integração com o trabalho desenvolvido na escola, colocando o seu componente curricular no mesmo patamar de seriedade e compromisso com a formação do educando. Essas palavras podem soar estranhas a muitos educadores” (Brasil, 2002, p.158).

“(…) não é possível uma abordagem abrangente dos processos de ensino e aprendizagem sem destacar a profissionalização dos educadores que atuam com os alunos no Ensino Médio” (Brasil, 2002, p.159).

Entendemos a preocupação dos elaboradores com a questão do papel dos professores de Educação Física na escola. No entanto, a maneira como tratam esse assunto parece não contribuir para as reflexões pedagógicas de tais profissionais, os elaboradores caracterizam pejorativamente o trabalho desse profissional. Além disso, não foram discutidos os problemas que envolvem os profissionais nas escolas, como as questões administrativas, políticas, econômicas, quantidade de aulas dadas por tais profissionais, as



diferentes realidades do ensino público e privado etc. A intenção dessa análise não é eximir os professores de Educação Física de suas responsabilidades com a qualidade da aula. Entendemos que ele tem importância fundamental, mas também acreditamos que fazer proposições vagas não parece colaborar para a superação dos diversos problemas que afetam o sistema escolar e as aulas de Educação Física.

O último tema a ser analisado são as finalidades da Educação Física para o ensino médio. De maneira sintética encontramos ao final do texto “conhecimentos de Educação Física”, no módulo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, um quadro intitulado “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Educação Física”. Segue-se na seguinte divisão:

- 1) Representação e comunicação - os tópicos falam sobre a aquisição por parte dos alunos de autonomia na elaboração das atividades corporais, capacidade de discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal; assumir postura ativa na prática das atividades físicas; participar de atividades em grandes e pequenos grupos; reconhecer na convivência e nas práticas específicas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática às diferentes opiniões em debate; interessar-se por atividades físicas, como objeto de pesquisa e área de interesse social e de mercado de trabalho promissor.
- 2) Investigação e compreensão – compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades físicas, valorizando as melhorias de suas aptidões físicas; desenvolver noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas; refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, discernindo-as e reinterpretando-as em bases científicas, adotando postura autônoma, na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde.

- 3) Contextualização sócio-cultural – compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão (Brasil, 2002).

As finalidades destinadas à Educação Física no ensino médio, não são diferentes da característica geral do documento em análise, ou seja, parece uma tentativa de reunir as diferentes linhas teóricas a respeito dessa disciplina curricular, assim como os diferentes conteúdos e finalidades propostas. A questão é: isso é possível? Como podemos ensinar os alunos sobre as manifestações da cultura corporal partindo do entendimento de prática corporal como meio para melhoria da aptidão física? Como podemos esperar que nossos alunos aprendam sobre noções de esforço, intensidade e frequência se partimos de um conhecimento tão fragmentado que talvez não dê oportunidade a eles de se aprofundarem nessa questão de maneira crítica? Essas questões levam a pensar que tais finalidades propostas não sejam possíveis de serem concretizadas, já que em si são contraditórias e incoerentes.

Com todas essas questões levantadas, podemos pensar na necessidade de reelaboração dos PCNs/EF/Ensino Médio. Uma revisão teórico-metodológica pode trazer aos profissionais atuantes no âmbito escolar o debate acadêmico existente na área, apontando as diferentes linhas teóricas discutidas na Educação Física. A partir disso, poderemos pensar em um documento educacional, de fato, comprometido com uma educação formadora de indivíduos críticos, autônomos, conhecedores de sua cultura e, parafraseando Snyders (1984), que possibilite aos seus alunos encontrem a alegria cultural.

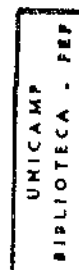
## Considerações Finais

O propósito desse trabalho foi analisar o documento educacional Parâmetros Curriculares Nacionais referente aos "conhecimentos de Educação Física" do ensino médio. A elaboração de tal documento foi mediada por diferentes concepções da disciplina curricular Educação Física. O que possibilitou fazermos algumas críticas e questionamentos.

No capítulo I, fizemos alguns esclarecimentos a respeito do debate acadêmico surgido na área da Educação Física a partir da década de 1980. Desde então, tal área tem sido enriquecida com os estudos provindos das ciências humanas e sociais, trazendo um entendimento diferente da tradicional concepção disciplinar, que compreende corpo e as práticas corporais de maneira restrita aos conhecimentos das ciências naturais. Pela ótica das ciências humanas e dos estudos histórico-culturais, os sujeitos são produtores e receptores de cultura, portanto, agentes sociais. O corpo é entendido como expressão da cultura e o conjunto das práticas corporais, as ginásticas, danças, lutas, esportes, jogos são entendidos como temas clássicos da cultura corporal e é disso que a Educação Física escolar deveria tratar no ambiente escolar.

No entanto, ao analisarmos os PCNs/EF/Ensino Médio, não foi possível identificarmos com clareza o debate acadêmico existente na área da Educação Física e as diferentes propostas pedagógicas. Além disso, pudemos analisar, discutir, criticar e propor novos entendimentos sobre seis temas identificados em tal documento: esporte, saúde, corpo, prática pedagógica, papel dos profissionais atuantes no âmbito escolar e as finalidades da Educação Física no ensino médio.

Em síntese, pudemos observar que a maneira como os PCNs/EF/Ensino Médio estão construídos, podem acrescentar muito pouco ao conhecimento dos profissionais atuantes no sistema escolar. A maneira como os temas analisados são tratados, além de superficiais, são confusos e contraditórios. Não há distinção das diferentes teorias presentes no debate acadêmico da Educação Física, ocasionando uma infeliz tentativa de reunir as diferentes concepções a



respeito da área. Mas, nossa crítica é no sentido de revisão e reconstrução de tal documento, para que se possa, de fato, propiciar uma educação voltada para a formação de cidadãos autônomos, críticos e conhecedores da cultura corporal.

Além disso, não podemos deixar de pensar que a experiência profissional sempre será o dado mais concreto para qualquer investigação. As práticas pedagógicas são eminentemente práticas sociais, portanto, mediadas por contextos histórico-culturais específicos.

Finalizando, os PCNs/EF/Ensino Médio constituem-se em documento de abrangência nacional, o que leva a pensar em sua importância e responsabilidade no trato dos conteúdos a serem ensinados e nos objetivos a serem alcançados nas aulas de Educação Física para o ensino médio. A sua reconstrução, juntamente com as experiências profissionais, parece ser de grande enriquecimento para seu propósito, levando-nos a acreditar que daqui a algum tempo possa existir um documento coerente com o debate acadêmico existente na área, esclarecendo as diferentes teorias da Educação Física brasileira, seus diferentes projetos educativos e sobretudo seus diferentes projetos de sociedade.

## Referências Bibliográficas

- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol.13, n.2, pp. 282-287, jan/1992.
- \_\_\_\_\_. Valores e finalidades na educação física escolar: Uma concepção sistêmica. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol.16, n.1, pp.14-21, out/1994.
- BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 2002.
- CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CBCE (org.). *Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. *Cultura: educação física e futebol*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papyrus, 1998.
- GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis SC: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1993 a 1996*. Florianópolis: o Grupo, 1996.
- KUNZ, E. *Transformação didático pedagógica do esporte*. 3 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SNYDERS, G. Para onde vão as pedagogias não diretivas. In: SNYDERS, G.; LEON, A.; GRÁCIO, R. *Correntes actuais da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

SOARES, C. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. (org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.

TANI, G. et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Edusp, 1988.