

LIANA ABRÃO ROMERA

***A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO
ADOLESCENTE***

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS - 1998

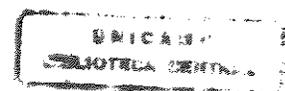
LIANA ABRÃO ROMERA

**A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO
ADOLESCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (área de concentração: Educação Motora) da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física,

Orientador: Prof. Dr. Pedro José Winterstein.

**CAMPINAS
1998**



CM-0011956B-7

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	1/UNICAMP
	2.664c
	Es.
T.º	35998
P.º	395/98
	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	10/12/98
N.º OP.	

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FEF

R664c

Romera, Liana Abrão

A contribuição da educação física no processo de humanização do adolescente / Liana Abrão Romera. -Campinas, SP:[s.n.], 1988.

Orientador: Pedro José Winterstein

Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física.

1. Educação física-Aspectos sociais. 2. Educação física (Segundo Grau). 3. Educação física-Metodologia. I. Winterstein, Pedro José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

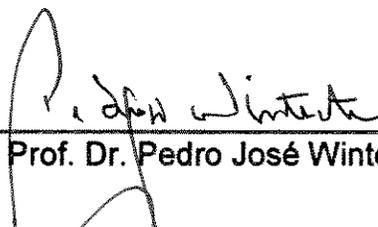
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

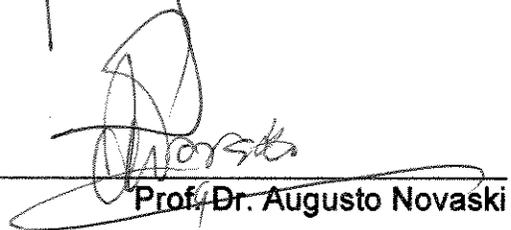
**A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE
HUMANIZAÇÃO DO ADOLESCENTE**

Autora: Liana Abrão Romera

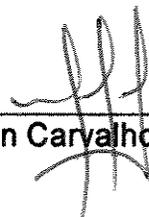
Orientador: Pedro José Winterstein



Prof. Dr. Pedro José Winterstein



Prof. Dr. Augusto Novaski



Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino

Dedicatória

DEDICO:

Em memória, ao meu pai José e meu irmão, Fernando pela lição de vida e pelo tempo de companhia com que me presentearam.

Aos meus filhos João e Ivan pela compreensão dos motivos que por vezes me fizeram ausente.

E especialmente à minha mãe Therezinha pelo apoio e pelo amor , fundamentais para a concretização de mais essa etapa.

Agradecimentos

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Pedro José Winterstein, pelo apoio e colaboração.

Aos professores e amigos que acompanharam de perto a realização desse trabalho.

Especialmente a Nelson Carvalho Marcellino, principal incentivador, desde o início desta nova jornada.

Abstract

ABSTRACT

The present study is specially concerned with the goals sought by physical education in the school system in the state of São Paulo; it's calling for a reflexion about the positive and negative aspects it may be bestowing for those who participate in the putting under discussion the role of physical education in the educacional process. Through a bibliographical and documental research it analyses the lines this subject have been drawing within the educacional process. It starts from a thorough study on the works of several authors who we were able to implement the education concept called humanizing. Thus, a physical education whose main aim is develop man humanistically as well as a critically and criative attitude which are essential for the building of a more harmonic society, formed by men who knows himself and his potential for implementing soccal charges and self improvement. A humanizing process is directily related to human body once the body and it's way of expressing or repressing itself is the chief form of comunnication betwen man and the society. This fact alone justifies the concern with a subject which has the body and its movement as the object of study and the way it has dealt with these matters. It was obseved that both the authors studied and the oficcial documents used in the analyses, a points out necessity of the humanizing role that physical education should play however, they also

made a point of mentioning the difficulties for its actual implementation. The humanization present in the society, the remaining concept of biolization and competitiveness in the physical education, some aspects related to the professional formation and the low value attributed to the ludic cultural component contribute to the difficulty in achieving a humanizing physical education. Therefore, through the valorization of the ludic in the class along with the changes in the teaching approach in this area, respecting the limits and the possibilities of the learners as well as taking into account their creative expression we can achieve a humanizing physical education.

Resumo

RESUMO

O presente estudo está relacionado à preocupação com os objetivos buscados pela Educação Física nas escolas da rede oficial do estado de São Paulo, convidando a uma reflexão acerca dos pontos positivos ou negativos que essa possa estar proporcionando aos que dela participam, colocando em questão o fazer pedagógico da Educação Física escolar. Através de pesquisa bibliográfica e documental analisa os caminhos que esse componente curricular vem traçando junto ao processo educativo. A partir da análise de obras de diversos autores da Educação e da Educação Física, chegamos a uma concepção de educação aqui denominada de humanizadora, uma Educação Física voltada às necessidades de crescimento interior do homem, desenvolvendo nele o caráter crítico e criativo, necessários para a construção de uma sociedade mais humana, formada por homens conhecedores de si e de suas potencialidades de transformação social e superação individual. Um processo humanizador está diretamente relacionado à corporeidade humana, uma vez que o corpo e suas formas de expressar-se ou reprimir-se é a principal forma de comunicação do homem com a sociedade. Esse fato justifica a preocupação com um componente curricular que tem o corpo e o movimento humano como objetos de estudo e o encaminhamento que o mesmo tem dado à essas questões. Foi observado que tanto os autores analisados através de suas obras, quanto o documento oficial utilizado na análise documental, defendem uma Educação Física de caráter humanizador, no entanto, denunciam dificuldades para sua efetivação. Os processos de desumanização presentes na sociedade, o ranço de biologização e esportivização da Educação Física, alguns aspectos relativos à formação profissional e o pouco valor atribuído aos

componentes lúdicos da cultura, contribuem para a dificuldade de se atingir a Educação Física de caráter humanizador. Portanto, através da valorização do lúdico nas aulas, acompanhada de uma mudança de postura por parte dos docentes da área, respeitando os limites e possibilidades do educando e valorizando sua expressão criativa, poderemos atingir uma educação de caráter humanizador.

Sumário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - COMPREENDENDO OS TERMOS	6
1.1. AS CONCEPÇÕES DE HUMANIZAÇÃO.....	6
1.2. HUMANIZAÇÃO E CORPOREIDADE.....	28
CAPÍTULO II - DA VISÃO DOS AUTORES	49
2.1. A EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS AUTORES.....	49
2.2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	67
CAPÍTULO III - ANALISANDO PROPOSTAS.....	87
3.1. A PROPOSTA CURRICULAR.....	87
3.2. A PROPOSTA LÚDICA.....	99
CONCLUSÃO	114
BIBLIOGRAFIA.....	119

Introdução

INTRODUÇÃO

Da experiência obtida no campo profissional, como professora na rede oficial de ensino, no estado de São Paulo, surgiram as preocupações com os conteúdos das aulas de Educação Física e a inquietação íntima com os benefícios desse campo curricular para os alunos que o vivenciaram. Ao verificar a essência de tais conteúdos, lançamo-nos ao desafio da busca de respostas para as indagações que se iam colocando.

A importância que o presente trabalho atribui à Educação Física justifica-se pelo fato de acreditar ter ela características de agente transformador das relações humanas e veículo facilitador do auto-conhecimento e da busca interior do homem, capaz mesmo de proporcionar relacionamentos mais autênticos e sensíveis entre as pessoas.

Apresentamos nesse estudo a intenção de proporcionar, a partir do oferecimento de aulas de Educação Física, os conteúdos voltados às necessidades de crescimento interior do homem, desenvolvimento do caráter de criatividade e criticidade necessárias para a construção de uma sociedade mais humana, constituída

por homens conhecedores de suas potencialidades de transformação social e capacidade de superação individual.

Conferir à Educação Física os atributos acima se deve ao fato de acreditar que questões relativas ao crescimento humano se processam através e por intermédio do corpo, que, tanto quanto o movimento humano, são os principais elementos que devem nortear aquele componente curricular no interior das escolas.

O corpo, suas formas de expressar-se ou reprimir-se, a compreensão que temos dele, as tatuagens que a cultura lhe imprimem são aqui tratados por acreditar que um processo humanizador se processa através do corpo, ocorrendo, por seu intermédio, a comunicação do homem com a sociedade.

Registramos que se trata de um estudo voltado para a realidade das escolas da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, universo amplo que apresenta aspectos semelhantes e divergentes em toda sua estrutura, pois que corresponde a milhares de unidades escolares distribuídas por todo estado, respeitando cada uma delas as peculiaridades da região em que se encontra.

Levando em conta o período escolar delimitado para o presente estudo, estarão sendo enfocados de forma direta os adolescentes, que se encontram cursando o segundo grau.

Os estudos sobre adolescência, período de desenvolvimento humano que constitui na atualidade objeto precípua de discussão em diversos campos do

conhecimento (Psicologia, Sociologia, Antropologia, etc.) procuram aprofundar o conhecimento dessa fase da evolução humana contribuindo para áreas afins como a Pedagogia, para o avanço das relações do homem com a sociedade e consigo mesmo.

A adolescência, período de descobertas, de exploração do mundo, constitui-se também numa fase de conflitos, extensivos a todos os aspectos do desenvolvimento - afetivo, cognitivo e social. Tais conflitos serão, de alguma maneira manifestados ou reprimidos pelo adolescente, por intermédio de sua corporeidade, dependendo, no entanto, de sua história individual, de suas experiências vividas, de seu acervo motor, da visão de mundo que construiu para si, de seu modo próprio de sentir e expressar-se, da relação, enfim, que vem estabelecendo com o próprio corpo, o que significa dizer, consigo mesmo.

À educação que caminhe ao encontro das necessidades dos educandos auxiliando-os no auto-conhecimento e promovendo seu desenvolvimento pessoal, dando vazão às manifestações de sensibilidade inerentes ao ser humano, denominaremos no presente estudo de educação humanizadora.

A opção metodológica para a realização desse estudo pautou-se na pesquisa documental e bibliográfica.

Desse modo foram selecionados para análise, livros, dissertações e teses publicadas na área da Educação Física, assim como um documento oficial elaborado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo destinado à Educação Física no segundo grau.

No que tange à pesquisa bibliográfica, a opção por sua utilização teve a finalidade de examinar, junto aos autores da área, as afirmações e denúncias a respeito dos objetivos que embasam a Educação Física e os conflitos pertinentes a esse componente curricular no processo educacional.

Observamos sempre nos discursos analisados, a preocupação dos autores com a necessidade de uma postura reflexiva dos profissionais da área, preocupações relativas aos valores do educador, além da problemática da formação profissional daqueles que atuam diretamente nas escolas.

Ao colocar em questão o fazer pedagógico da Educação Física escolar, esse trabalho pretende destacar as definições de uma educação humanizadora apresentadas pelos autores que abordam o assunto.

O primeiro capítulo desse estudo consiste na apresentação das concepções acerca do termo humanização e seu emprego por parte dos autores elencados para a pesquisa bibliográfica. Estes, por sua vez, o fazem utilizando-se de diversas denominações a respeito da concepção humanizadora de Educação.

Acreditando que um processo humanizador relaciona-se diretamente com a corporeidade promovendo com essa uma relação dialética, apresenta-se também no primeiro capítulo a visão dos autores sobre as manifestações do corpo relativamente ao indivíduo consigo próprio e com a sociedade.

No segundo capítulo estarão sendo analisadas as denúncias desses autores acerca dos processos de desumanização presentes na educação. A apresentação se dará do todo para as partes, ou seja, partindo de um sistema maior compreendido pelo Sistema Educacional, representado pela Escola, para chegar às partes - a Educação Física Escolar.

Dessa forma, estaremos analisando no segundo capítulo a visão que os autores nos apresentam a respeito da Educação, da Educação Física, bem como uma breve abordagem dos problemas relativos à formação profissional na área da Educação Física.

O terceiro capítulo desse estudo se propõe a uma análise documental, tendo sido escolhido como documento oficial para análise a Proposta Curricular para Ensino de Educação Física de segundo grau elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (São Paulo, 1992).

Para finalizar no terceiro e último capítulo do trabalho, estaremos enfocando a questão do lúdico no processo educativo, a partir da visão de autores que o elegendem como objeto de estudo, apresentando-o como método pedagógico viável para a construção de uma escola mais prazerosa, que valoriza a cultura da criança, propicia espaço para sua manifestação espontânea e representa importante forma de intervenção no processo educacional.

*Capítulo I Compreendo os
termos*

CAPÍTULO I - COMPREENDENDO OS TERMOS

1.1. AS CONCEPÇÕES DE HUMANIZAÇÃO

Como o presente estudo atêm-se aos aspectos humanizadores oferecidos pela Educação Física, cabe um esclarecimento a respeito do que se entende por humano e seus cognatos. Para alguns autores a palavra humanização é um termo gasto e de compreensão complicada uma vez que suscita nos leitores diferentes leituras.

Optamos pelo termo humanização por acreditar ser ele o único que consegue contemplar os valores a serem desenvolvidos dentro do universo escolar, pois entendemos que essa palavra, classificada por alguns autores como um termo muito abrangente, atinge e engloba todos os caracteres a serem desenvolvidos por uma educação que contemple a essência do homem.

Dessa forma, estaremos abordando nesse capítulo algumas conceituações do termo humanização, defendidas por autores da Educação Física e da Filosofia, os quais também se utilizam do termo de forma direta ou indireta.

Os autores escolhidos a partir do levantamento bibliográfico são defensores de uma educação que valorize os aspectos humanizadores dentro de uma política educacional. No entanto, ao enfocarem o termo humanização, o fazem a partir de diferentes denominações, embora suas definições apresentem semelhanças no que diz respeito aos objetivos finais a serem alcançados pelo fazer pedagógico por eles sustentados.

Aquilo que aqui denominamos de processo humanizador, já foi tratado por diversos autores que, atribuindo ao tema denominações similares, deram ao assunto o caráter de formação humana como fim último da Educação.

Medina (1983) chama de Educação Física Revolucionária, Carvalho (1978) trata por Educação Física Humanizante, Maturana (1994, 1995) dá o nome de Formação Humana, Snyders (1993) defende como Alegria na Escola, Morais (1982), ao alertar para a necessidade de reconstrução do humano, fala-nos da Educação Libertadora, Severino (1978) acusa dentro da sociedade um processo de deterioração humana que ele trata por Patologia Social e defende um projeto existencial no qual o homem pudesse se desenvolver integralmente.

Uma definição filosófica do termo humanização de Abbagnano (1982) vem contribuir para o entendimento mais claro e preciso. Para esse autor o humanismo tanto pode referir-se ao movimento literário e filosófico que teve seu início na segunda metade do século XIV, como também qualquer movimento filosófico que tenha como fundamento a matéria humana ou os limites e fundamentos do homem. Para o presente

estudo a segunda definição está mais diretamente vinculada ao problema em questão.

Segundo Abbagnano (1982):

“Humanismo- qualquer movimento filosófico que tenha como fundamento a matéria humana ou os limites e fundamentos do homem... em sentido mais amplo pode-se entender por Humanismo qualquer caminho filosófico que tome em consideração as possibilidades e, pois os limites do homem e que proceda, nesta base, a uma reordenação dos problemas filosóficos.” (Abbagnano, 1982, p. 494).

A partir da definição de humanismo apresentada pelo autor acima, nossa concepção de uma Educação, e mais especificamente, de uma Educação Física com caráter humanizador compreende: uma forma de intervenção que, acima de tudo, respeite os limites e possibilidades do educando, atentando para o caráter individual das pessoas, facilitando o crescimento humano, o desenvolvimento das potencialidades de cada ser, contribuindo para seu auto-conhecimento como ser sensível, crítico e criativo, auxiliando-o na expressão de seus sentimentos e emoções, através da compreensão mais ampla de sua corporeidade, ou seja, de si próprio.

O termo corporeidade, que será tratado pormenorizadamente mais à frente, encontra-se diretamente vinculado ao processo humanizador que pode ser suscitado através do processo educacional, uma vez que, entendemos o corpo e suas formas de expressão como importante ponte de ligação feita junto ao processo humanizador aqui defendida, pois que, os sentimentos, os limites, a sensibilidade e as emoções se exteriorizam por intermédio das manifestações corporais.

Dentre os fatores que acompanham uma concepção de Educação Física humanizadora que pretendem dar ao homem subsídios para que esse elabore um conhecimento maior de si próprio, como foi acima citado, deverão estar contemplados também aspectos relativos ao relacionamento humano, ou seja, a socialização e a compreensão do significado da afetividade, fatores que se concretizam a partir dos relacionamentos humanos.

A ênfase dada a esse assunto poderá representar um rico mecanismo de intervenção para a área da Educação Física, porém, não só a ela, se compreendermos o processo educativo como um todo, em que o trabalho pedagógico possa se dar de maneira multidisciplinar.

Uma Educação Física com caráter humanizador fomenta no homem uma visão crítica e criativa através da qual ele passa a se compreender como cidadão com direito de ser autêntico em suas manifestações, pois, uma vez conhecedor de sua posição na sociedade, deixará de se colocar de forma omissa e oprimida no que se refere a seu modo de comunicação, quer seja ela verbal ou corporal.

Para que o homem se faça conhecedor de sua posição na sociedade, é primeiramente necessário conhecer a si mesmo, conhecer-se enquanto corpo, adquirindo uma compreensão de suas emoções e sentimentos que por meio dele se expressam.

Essa Educação Humanizadora de caráter abrangente contribui para a formação da personalidade dos educandos, uma vez que ultrapassa os limites do conhecimento

adquirido com relação ao saber escolar e vislumbra o auto conhecimento, das coisas simples do cotidiano tanto quanto das suas próprias emoções e limites.

Medina (1983), defensor de uma Educação Física voltada para os interesses do homem, entende por humanização um projeto pelo qual se leva o homem a ser cada vez mais aquilo que ele é, ressaltando ainda que uma Educação Física Revolucionária está por se fazer e que, através dela, promoveremos a elevação dos níveis existenciais por meio do movimento.

De acordo com essa concepção, o autor acredita haver uma unidade entre pensamento e ação e essa pode ser um ponto de passagem para o crescimento humano.

A partir do alerta feito por Medina, na ocasião da publicação de seu livro **A Educação Física Cuida do Corpo e Mente** (1983), já se fazia uma crítica sobre a compreensão da Educação Física a par dos rumos que ela vinha tomando face aos seus compromissos sociais e, em especial, sobre o entendimento que os profissionais da área tinham de sua forma de atuação.

Medina (1983) classifica a Educação Física em três modalidades, compreendidas pela Educação Física Convencional, uma segunda denominada de Modernizadora e uma terceira, à qual o autor dá mais ênfase e denomina de Educação Física Revolucionária.

Essa concepção de Educação Física definida como Educação Revolucionária, é anunciada pelo autor como sendo uma educação do movimento ao mesmo tempo que

se apresenta como educação pelo movimento. Nela o ser humano é compreendido em todas as suas dimensões e nas suas relações com o outro e com a sociedade. Em suas palavras:

“A Educação Física Revolucionária pode se definir como a arte e a ciência do movimento que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre” (Medina, 1983, p.81).

Datada de mais de uma década, a obra de Medina (1983) representou para a Educação Física no Brasil um marco divisor, a partir do qual vários outros estudiosos da área puseram-se a questionar e refletir a respeito dos objetivos educacionais desse campo do conhecimento, em detrimento de uma época em que os modelos educacionais importados eram copiados e executados sem a devida reflexão.

“O homem só poderá crescer - isto é, ser cada vez mais - através da expansão gradual e contínua da percepção de si em relação a si mesmo, e em relação aos outros, em relação ao mundo. Como ser incompleto e inacabado que é, sua vida deveria se constituir em uma constante busca de concretização de suas potencialidades e, desta maneira, humanizar-se a todo momento”. (Medina, 1983, p.24).

A humanização a que Medina (1983) se refere é por ele sustentada como um processo dentro da Educação Física, no qual a construção do ser humano deveria ser objeto de preocupação da educação formal institucionalizada e também do próprio homem com relação à sua auto-educação.

Analisando as afirmações do autor concluímos que o mesmo justifica, em sua proposta de Educação Física Revolucionária, uma relação dialética existente entre homem e sociedade, em que a partir do conhecer-se e adquirir a percepção de si, estará também expandindo tal percepção com relação às questões sociais a ele afetas.

O que Medina (1983) denomina Educação Física Revolucionária compreende os mesmos fins que o presente estudo chama de Educação Humanizadora, constatando-se na proposta do autor objetivos semelhantes, quais sejam, oferecer ao homem através da educação subsídios para que esse tenha condições de construir a si e a sociedade de maneira menos alienada ou, ao menos, com a percepção necessária para reconhecê-la.

O processo mencionado se concretiza individualmente em cada ser, a partir do instante em que esse passa a refletir e considerar-se com direito a questionar, conhecendo seus potenciais para acreditar-se com forças para transformar tanto a si quanto a realidade que o rodeia.

As estratégias de ensino sustentadas por Medina (1983) para alcançar os fins propostos pela Educação Física Revolucionária respaldam-se em uma educação do e pelo movimento. Significa dizer, portanto, que por meio de jogos, brincadeiras e demais atividades corporais a Educação Física escolar tem condições de levar seu aluno

a refletir, a questionar, a criar e resolver situações que lhe são propostas. Criar situações a serem resolvidas por um grupo de alunos, apresentar problemas para serem solucionados através de atividades corporais são, nesse caso, de grande importância para as aulas de Educação física de caráter humanizador.

Outro autor que defende o mesmo objetivo humanizador para as aulas de Educação Física é Carvalho (1978). Quando aborda questões referentes ao professor de Educação Física, o faz ressaltando a importância em se levar em conta a dialética existente entre criança e meio social, transportando-a de si própria para as coisas que a rodeiam e destas para a criança, respeitando e valorizando o mediador fundamental da existência - o corpo.

Nesse sentido, o autor nos apresenta sua compreensão do desempenho da função de um educador de acordo com a perspectiva de uma educação que contribua para o crescimento humano, apresentando uma nova postura do profissional de Educação Física frente aos objetivos da matéria e da maneira de conduzir suas aulas:

“Atuando sobre o meio, adaptando à medida da criança, manipulando-o para criar os estímulos indispensáveis à expressão total de sua personalidade, recriando-o para lhe dar um novo significado mental e uma nova dimensão psicológica, o professor constrói uma relação com a criança com um significado profundamente existencial e humanizante” (Carvalho, 1978, p. 140).

O processo educativo ao qual Carvalho denomina educação humanizante, refere-se a uma forma de intervenção educativa que compreende formas educacionais que estimulem a expressão livre e espontânea da personalidade da criança, dando-lhe um novo significado mental e uma nova percepção dos fatos. Nessa perspectiva o professor constrói junto com a criança uma relação humanizante.

O caráter essencial desse processo não está em adaptar a criança, mas sim em estabelecer uma nova elaboração dessa com o meio, possibilitando uma nova relação com o mundo.

Podemos observar nas afirmações do autor a preocupação com aspectos relativos ao relacionamento da criança, com o professor, com os colegas e com o mundo, ressaltando assim a importância da socialização e do relacionamento humano como fatores preponderantes para a concretização de uma educação com base na humanização.

As transformações sustentadas pelo autor com relação a uma educação humanizante, que se processam junto às possibilidades de mudança na intervenção do indivíduo, serão viabilizadas por intermédio de modificações da recepção sensorial e na inteligência sensório motora, que provocar-lhe-ão novas ações colocando-o frente a si próprio.

As citações de Medina (1983) e Carvalho (1978) resguardam as mesmas diretrizes, no sentido de valorizarem o movimento para, através dele, alcançarem objetivos humanizantes nas aulas de Educação Física escolar.

Em Carvalho (1978) se ressalta a criação de estímulos que favoreçam a expressão total da personalidade, dando oportunidade aos educandos para a conquista de uma nova dimensão psicológica, enquanto Medina (1983), por sua vez, ao valorizar a arte do movimento busca alcançar, por meio de atividades específicas, o desenvolvimento integral do homem, considerando-o através de todas as suas manifestações.

Assim, parece claro que uma Educação Física que tenha como objetivo principal o crescimento humano, no que diz respeito à valorização do auto conhecimento e do incentivo da criatividade, na visão desses autores baseia-se essencialmente na educação pelo movimento. No entanto, tal movimento não deverá fluir desprovido de sentido, ou seja, o movimento humano realizado nas aulas de Educação Física escolar deverá estar acompanhado de significado, favorecendo a obtenção da compreensão dos mesmos, por parte de quem os executa.

Nesse processo o educador auxilia o indivíduo a quebrar seus limites projetando-se para fora de si mesmo através de movimentos que, a partir de um significado, o coloquem em situação de criação e, para tanto, de reflexão e compreensão do significado e da importância de suas manifestações.

Essa reflexão provém da problematização que o educador possa fomentar em suas aulas, objetivando que, a partir de determinada situação apresentada aos alunos, esses possam refletir e selecionar em seu arquivo motor meios para solucioná-la. Tal

procedimento pode ocorrer de maneira individual ou coletiva, dependendo da situação apresentada e do objetivo que o professor pretenda atingir a partir de suas propostas.

Carvalho (1978), ao valorizar a importância do estímulo à expressão total da personalidade, anuncia certa realidade na qual o homem perdeu parte de sua sensibilidade, capacidade crítica e criatividade. Neste sentido, escreveu :

“...convém ter sempre em mente que a Educação Física e o Desporto, na medida em que são atividades historicamente situadas e construídas pelo Homem, devem ser também dirigidas para o Homem, e nunca contra ele, ou apesar e por cima dele”. (Carvalho,1978, p.136).

Nesse sentido, o autor revela certa preocupação com as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar que, de certa forma, não venham ao encontro das necessidades de crescimento do homem, e que, em sentido contrário favoreçam aspectos relativos à busca de perfeição na execução de movimentos em detrimento de seu significado, ou a pura realização do movimento pelo movimento, destituído de finalidades concretas e significado, exaurindo-se assim a conquista da expressão criativa dos educandos. Esse modelo de aula pode ser facilmente encontrado, quando sua ação pedagógica encontra-se baseada na repetição constante de movimentos ou exercícios que, por meio de uma execução exaustivamente repetitiva, busca alcançar a perfeição de um movimento ou gesto, geralmente vinculado a uma modalidade esportiva.

Não se questiona nesse momento o valor educativo atribuído ao esporte, mas sim o exercício de reflexão, crítica e criatividade que devem acompanhar o movimento humano executado por aqueles que o praticam.

Na mesma direção das preocupações levantadas por Carvalho (1978), Maturana (1995) faz uma distinção entre duas formas de abordagem da tarefa educativa. Afirma o autor que a maior dificuldade na tarefa educacional consiste na confusão existente entre formação humana e capacitação.

De acordo com esse último autor, capacitação relaciona-se com a aquisição de habilidades e capacidades de ação como recurso operacional do homem, não estando destituído esse fazer de um exercício reflexivo. Assim, ele aborda com mais ênfase a formação humana nos seguintes termos:

“A tarefa de formação humana é o fundamento de todo o processo educativo, já que só assim esta se completa, então a criança poderá viver como um ser socialmente responsável e livre , capaz de refletir sobre seu fazer e sobre seu pensar, capaz de ver e corrigir erros, capaz de cooperar e possuir uma conduta ética porque não desaparece em suas relações com os demais...”
(Maturana,1995, p.12).

O exercício que Maturana (1995) propõe com o objetivo da formação humana, fornecendo ao educando subsídios para a reflexão sobre seu fazer e pensar, é o caminho mais lógico que encontramos para a tarefa de humanização com a qual deveria se preocupar a Educação, pois que, a partir da reflexão sobre seus atos o

educando adquire, além do auto conhecimento, a compreensão necessária para a auto correção, ou se necessário, a busca de novos caminhos.

Não é difícil observar a preocupação entre os autores analisados no presente estudo com a tarefa de formação humana apresentada por eles como fim último do processo educativo, estando ela sempre vinculada ao exercício reflexivo que deve acompanhar o movimento, compreendido como elemento pedagógico da Educação Física escolar.

Entretanto, devemos estar atentos para o fato de que essa construção humana é tarefa diária em que estão presentes a ação e reflexão sobre cada atividade proposta; o momento presente é que se faz importante na formação do aluno, e não um projeto que magicamente se concretizará no futuro.

Nesse sentido Snyders (1993) lembra-nos da importância que há no processo educativo em se preocupar com a valorização do momento presente e com a alegria do aluno na escola, reconhecendo haver nisso um pouco de sonho.

Lembra-nos Snyders (1993) que tanto a pedagogia quanto as ciências da educação sempre estiveram às voltas com métodos e concepções pedagógicas que, por sua vez, prepararam para o futuro em detrimento do momento presente. No entanto, só agora se inicia uma conscientização da importância dos conteúdos ensinados, o que certamente acarretará em sua renovação. Adverte o autor: “ Não basta que na escola se formem os instrumentos, os métodos e os hábitos destinados essencialmente a servir o

‘mais tarde’. Manifesta-se cada vez mais a preocupação com uma cultura escolar suscetível de responder às demandas atuais dos jovens” Snyders (1993, 35).

O autor propõe uma possível reconciliação entre a escola e a alegria, de forma que a primeira não fique restrita às informações e preparação para o futuro, ao mesmo tempo em que valorize a alegria e o momento presente em seus alunos, enfatizando que preparar-se para o futuro faz parte das alegrias do presente.

Essa preparação para o futuro, mencionada por Snyders (1993), nos leva a pensar na formação necessária para o vestibular ou para o ingresso no mercado de trabalho, preocupação principal da educação na atualidade, fato que torna adiados os anseios e conflitos vividos pelo adolescente para um depois que para ele se encontra distante, quando efetivamente ele necessita de respostas imediatas para suas indagações íntimas no momento mesmo em que essas se colocam para ele. O que o autor propõe é a alegria presente e não uma promessa longínqua que delega ao presente o vazio de questionamentos não respondidos.

Nesse sentido, o exercício do auto conhecimento, de reflexão sobre o seu fazer, defendido pela educação humanizadora pressupõe respostas imediatas aos anseios dos educandos ou, ao menos, a compreensão do momento presente, no instante em que esses ocorram, sem a necessidade de adiá-los.

Tal afirmação sustenta-se no fato de que a reflexão, a busca do auto conhecimento e da capacidade de criar são fundamentais para a educação humanizadora, defendida pelos autores aqui analisados.

Também tratando da temática da educação alicerçada em bases de uma formação humanizadora, em diversas obras Morais (1978, 1982, 1986b) adverte para a necessidade de reconstrução do humano e propõe uma Educação Libertadora, assim referida:

“Uma relação libertadora no ensino é sem dúvida a mais bela inspiração que se possa ter, na medida em que auxiliemos a que nasça no interior do educando um diálogo constante entre o precioso bem da liberdade e o outro precioso bem da disciplina. Que os alunos exercitem desde cedo a escolha de seus caminhos, que possam pintar peixes da cor dos que emergem das suas águas interiores, que inventem saídas para as dificuldades que a vida sempre apresenta...” (Morais, 1986b, p. 55).

Nessa sua concepção de Educação Libertadora defendida em várias obras, Morais (1982, 71) deixa implícito o compromisso do homem consigo mesmo e com o social, sendo que ao educador compete : “... assumir seu trabalho desde a realidade organísmica (corpórea) do educando até à sua realidade amplamente política”.

O autor explicita os processos de conformismo e alienação crescentes que vêm tomando espaço junto ao homem , levando-o a se esquecer da busca de si mesmo, do auto conhecimento, do cultivo dos valores, da descoberta de seus limites e possibilidades, da compreensão de sua corporeidade, de sua sensibilidade e expressividade.

O mundo caminha velozmente para um processo desumanizador no qual os relacionamentos humanos perdem-se cada vez mais em meio à moderna competitividade.

Essa perda do homem face às suas relações com o mundo que o cerca o remetem a um processo de alienação através do qual ele vai deixando de relacionar-se espontaneamente e passa, pouco a pouco, a agir de maneira artificial, incorporando máscaras sociais ou perdendo sua naturalidade.

As formas artificiais de relacionamento que o homem acaba incorporando são reflexos de uma cobrança imposta pela sociedade pautada na superficialidade dos sentimentos, dos relacionamentos e das manifestações expressivas. São, portanto, resultados de um processo educacional que vem se disseminando em nossa cultura ao longo do tempo.

Os resultados acarretados por esse processo, revelado por Morais (1982, 1986b), podem ser observados através da superficialidade dos relacionamentos humanos, no escasso envolvimento do homem com as questões políticas e sociais e na dificuldade que o homem encontra em voltar sua atenção para dentro de si, na busca de seu auto conhecimento.

Severino (1978) dá o nome de “patologia social” àquilo que Morais (1978) denomina de deteriorização do humano, o que implica em dizer: trata-se por patologia a anulação dos anseios do homem na sociedade.

Para Morais (1978), os elementos propulsores dessa “patologia social” podem ser vistos nos aspectos de manipulação brutal ou manipulação sutil, entendendo-se manipulação brutal como a fome, a violência, dentre tantos outros aspectos que dificultam a sobrevivência humana dignamente. Por manipulação sutil, compreende-se as formas imperceptíveis e sutis de cooptação que afastam o homem de si, de sua essência ou de sua capacidade para a crítica ou para a criatividade, inviabilizando sua busca pela alegria.

A violência toma conta dos grandes centros. O que se denominou violência urbana está diretamente relacionado a toda sorte de acontecimentos ou situações que possam de alguma forma colocar o homem em perigo, o que suscita neste um sentimento de medo e insegurança constantes.

Morais (1981) apresenta-nos também essa dicotomia de formas de violência urbana, classificando-as de violência vermelha e violência branca, compreendendo-se por violência vermelha as ações de violência física, com os desatinos sangrentos, e por violência branca o autor chama qualquer tipo de violação velada contra o homem.

O descompromisso com a criatividade humana, com a expressividade, auxiliado pelo atual sistema educacional, poderá ser aqui classificado como violência branca, uma vez que exerce a função de castração da espontaneidade do educando, caracterizado pela sisudez das metodologias de ensino que se esquecem de valorizar as necessidades de auto conhecimento do homem, assim como não valorizam a expressão lúdica na educação.

As conquistas exteriores que o homem realizou distanciaram-no da possibilidade de se reconhecer interiormente; na ânsia de dominar o mundo acaba sendo dominado por um comportamento artificial no qual as manifestações de prazer, ludicidade e autenticidade terminam esquecidas por não serem entendidas como elemento fomentador da produtividade que lhe é cobrada o tempo todo.

Nessa perspectiva, se tais manifestações são valorizadas pelo mundo do trabalho, da mesma forma não serão legitimadas pelo universo escolar, já que a Escola emite hoje muito mais conceitos sobre a formação do profissional que irá atuar no mercado de trabalho que a formação do homem transformador da realidade e conhecedor de si mesmo.

Se o homem é valorizado por aquilo que ele faz esquecendo-se de quem é, a força de trabalho de um homem passa a ser mais importante que ele próprio.

Em linguagem freudiana, Morais (1978) afirma que o princípio do prazer, ou seja, aquilo que condiciona o ser humano à busca constante da felicidade, vê-se anulado pelo frio e corretivo princípio da realidade que ignora a necessidade de alegria no homem.

A necessidade da presença dessa alegria no processo educativo mencionada acima por Morais (1978) e referida no presente estudo quando abordamos a proposta de Snyders (1993), é apresentada agora por Marcellino (1990) ao defender uma pedagogia da animação, ou seja, defendendo o lúdico no interior da escola.

Em defesa da valorização do componente lúdico junto ao processo educacional, Marcellino (1990) ressalta :

“...a consideração da relação entre a manifestação do componente lúdico da cultura, no lazer, e a educação, transcende a aquisição de informações, vai além dos conteúdos culturais. Não se trata da consideração de um instrumento leve e eficaz para facilitar o processo de aprendizagem, para a adequação conformista do indivíduo a uma inquestionável sociedade estabelecida. Longe disso, é uma questão de participação cultural - usufruir e criar cultura”. (Marcellino,1990, p. 45).

Com a afirmação acima, Marcellino (1990) justifica uma forma de intervenção educacional pautada na valorização do elemento lúdico da cultura, contanto que, por intermédio dessas manifestações, se busque alcançar um nível de comprometimento que supere no homem o conformismo, e esse passe a se reconhecer e, a partir daí, compreender-se capaz de transformações tanto individuais quanto sociais.

No entanto, valorizar as manifestações lúdicas no processo educativo não significa sua instrumentalização, ou seja, sua utilização de maneira a conseguir por seu intermédio alguns aspectos que o próprio processo educativo não dá conta de atingir. O lúdico tampouco deverá servir, no interior do processo educacional, como instrumento para que se atinja a tão valorizada disciplina e obediência à escola.

A valorização das manifestações lúdicas tem por finalidade contribuir com o processo de humanização no sentido de reverter, na formação do homem, o aspecto alienante que acompanha o processo educativo.

Uma sociedade que ignore a necessidade de alegria no homem não poderá compreender ou valorizar o componente lúdico da cultura do qual procedem o desprezo por esse componente e o pouco valor que lhe é atribuído na educação.

Resgatar os relacionamentos humanos, de comunicação, prazer, espontaneidade e sensibilidade, fatores característicos das manifestações lúdicas, certamente contribuiriam com o homem na conquista de sua humanidade, uma vez que um dos fatores aqui elencados e que auxilia no processo de desumanização do homem atual são as forças de dominação que ferem seu modo de ser, roubam-lhe a espontaneidade e o afastam de si.

Interesses contrários aos do próprio homem não conseguem desenvolver nele a motivação para aquilo que Alves (1984) denominou de saber com sabor.

Nessa busca não existe espaço para as manifestações lúdicas, nem mesmo a valorização deste componente do qual os alunos se fazem portadores.

O contato com o lúdico favorece a criatividade e dá ao homem a possibilidade de uma visão mais crítica da realidade, ao mesmo tempo em que desenvolve nele a criatividade necessária para possíveis transformações.

Afirma Morais (1978, 82) que “o trabalho das pessoas na cidade grande, embora alienado e bem destituído de um sentido de realização humana permanece sendo seu meio direto de manutenção econômica” e, como tal, destituído do caráter humanizador.

O trabalho apresenta-se como forma de manipulação que poderá ser compreendida por vezes de forma sutil, embora possam ser detectadas na sociedade situações de trabalho nas quais se observam de forma visível, modos de manipulação brutal.

Reproduziremos aqui um texto de Severino (1978) que muito bem ilustra a preocupação apresentada nesse trabalho com a busca da essencialidade humana :

“A existência humana se desdobra numa encarnação de transcendência e o homem é chamado a cada instante a se transcender continuamente. A frustração neste processo de se transcender e o que se designa como a perda da própria essencialidade, entendida esta como uma estrutura definida e definitiva da natureza humana, mas como aquela situação em que o homem pudesse desenvolver-se integralmente conforme as exigências de seu projeto existencial”. (Severino, 1978, p. 102).

Severino (1978) afirma ainda que essa realização humana não é um processo isolado, pressupõe a comunicação, a intersubjetividade e a presença do outro.

Diante da afirmação do autor, observamos mais uma vez a importância atribuída ao relacionamento humano no interior do processo educativo, a relevância que os autores atribuem à socialização, ao encontro humano, que, segundo suas afirmações, deveriam fazer da escola o espaço propício para sua fruição.

Com propriedade afirma Severino (1978) que a alienação humana não pode ser atribuída ao existir social, pois a perda do social está vinculada à perda de si mesmo.

Desse modo destacamos a importância da comunicação e dos relacionamentos na construção de uma pedagogia humanizadora, na qual a Escola deverá desenvolver a função de ponto de encontro, humano. Concebemos ainda que tal proposta não é utópica, pois que a escola é reconhecidamente um lugar de encontro humano, dentro da qual a socialização entre alunos ocorre de fato.

No entanto, o fazer pedagógico é que exerce o papel cerceador das relações de crescimento humano, denunciado pelos autores aqui utilizados.

O levantamento bibliográfico realizado para essa primeira parte do trabalho selecionou autores da Educação e da Educação Física que têm em seus discursos a defesa de uma educação com caráter humanizador e isso nos possibilitou apresentar algumas conceituações mantidas por eles.

Em sua grande maioria, esses autores vinculam a essência da educação humanizadora à educação do movimento e pelo movimento, além de salientarem

questões relativas à corporeidade diretamente vinculadas às questões da educação humanizadora, valorizando a necessidade de alegria e prazer que devem permear o processo educativo.

Sendo o movimento, os gestos, e a expressividade maneiras de comunicação humana, o próximo tópico do presente estudo, estará abordando a temática da corporeidade e suas implicações na educação, ainda sob o enfoque de autores que, a partir de concepções filosóficas e antropológicas, valorizam a expressão do corpo como símbolo e marca de uma sociedade.

1.2. HUMANIZAÇÃO E CORPOREIDADE

O processo humanizador analisado no presente estudo encontra-se diretamente vinculado à expressão das emoções e essas, por sua vez, estreitamente relacionadas ao corpo, que é aqui entendido como principal fonte de expressão humana, elemento mediador entre o mundo interior e exterior, veículo responsável por toda forma de comunicação do homem com o mundo.

A corporeidade é compreendida, no presente estudo, como sendo toda forma de manifestação da expressão humana exteriorizada através do corpo, é o processamento da comunicação não verbal, pois que, por intermédio do corpo, mesmo que seja de modo inconsciente e silencioso, revelamos nossos sentimentos e posturas íntimas.

A postura pode ser compreendida como a base muscular, mecânica, para se estar em determinada posição (por exemplo andando), ao passo que a atitude é a maneira particular de cada um exercê-la, é o modo próprio que individualmente se construiu para realizar os movimentos.

Essa construção individual dos gestos e movimentos está carregada de interferências culturais e sociais, ou seja, embora a maneira de se mover seja particularidade de cada ser, esses gestos carregam consigo valores subjetivos de cada um e outros elementos historicamente e culturalmente construídos e incorporados.

Nesse sentido, compreendemos que as atitudes são fortemente influenciáveis pelo meio. As formas de repressão vividas pela humanidade contribuíram para aquilo que Gaiarsa (1984) denomina de “Couraça Muscular do Caráter”.

Durante o desenvolvimento histórico da humanidade sempre esteve presente o interesse no corpo, velado, sofrido, reprimido, negado, porém tal interesse não se voltava precisamente às necessidades do homem no sentido de contribuir para seu crescimento e auto conhecimento.

Os interesses norteadores das preocupações e dos estudos enfocavam mais os modos de oprimir e limitar as formas de expressão do corpo do que auxiliar o homem na compreensão e conseqüente expressão das mesmas.

A repressão conseguida por intermédio do corpo representa estratégia inteligente de dominação. Para Kofes (1985, 60) “A linguagem do corpo é importante

porque reformula, explicita, coloca questões que às vezes unicamente a fala é incapaz de expressar”.

Caminhando pela mesma linha de raciocínio da autora, devemos levar em conta que o corpo não somente fala para além do que a linguagem verbal não pode explicitar, como também acusa sentimentos que a expressão verbal gostaria de ocultar.

Podemos afirmar, portanto, que o corpo é a mais poderosa forma de comunicação que o homem possui; no silêncio de posturas e atitudes o corpo emite mensagens a seu respeito.

No entanto, a repressão revelada por Kofes (1985) tem o mesmo sentido do alerta a respeito da “Couraça Muscular do Caráter”, introduzida no estudo do comportamento humano por Reich utilizada por Gaiarsa (1984), o qual revela ter sobre este assunto clara e importante visão :

“Couraça Muscular do Caráter é precisamente a soma das não liberdades da pessoa, resumo de tudo que ela pretendeu fazer e lhe foi proibido, de tudo que ela não pretendia e lhe foi imposto”. (Gaiarsa, 1984, p. 83).

A denúncia existente na afirmativa de Gaiarsa (1984) vem ao encontro de outras denúncias apresentadas por Morais (1978,1981) discutidas no primeiro capítulo desse estudo.

Quando Morais (1978) levanta elementos propulsores de uma “Patologia Social” presentes na sociedade na forma de manipulação sutil ou brutal, ou quando

trata de questões relativas à violência branca e violência vermelha (1981), o autor se refere a elementos que certamente vão facilitar a formação daquilo que Gaiarsa (1984) denomina de Couraça Muscular do Caráter.

A competitividade que permeia a busca de uma vaga no vestibular ou no mercado de trabalho, a fragilidade dos relacionamentos humanos, o comportamento artificial imposto por mecanismos educacionais em detrimento da valorização de elementos lúdicos da cultura dentro do universo escolar que considerem a alegria e o prazer na construção do humano, contribuem fortemente para a formação das couraças a que Gaiarsa (1984) se refere.

Nesse sentido, podemos afirmar que a sociedade e o sistema educacional têm contribuído para a formação das couraças nos homens, quando não valorizam nele a espontaneidade e a criatividade.

Gaiarsa (1984) reconhece ainda que:

“O trabalho bem sucedido com a couraça muscular do caráter tem sempre como efeito um aumento da ‘liberdade de movimentos concretos da pessoa’”. Gaiarsa (1984, 83)

Em sentido figurado, essa couraça muscular pode ser comparada a uma armadura que envolve o indivíduo com o intuito de escondê-lo, cujas conseqüências se refletem em sua corporeidade, pois que a armadura funciona como prisão do corpo que perde a liberdade e a plasticidade dos movimentos.

O trabalho bem sucedido nesse sentido poderia ser motivo de preocupação de uma Educação Física de caráter humanizador, que valorizasse e oferecesse oportunidade ao aluno de expressar movimentos, criar soluções para as tarefas a ele impostas, que priorizasse as questões lúdicas em suas propostas pedagógicas.

A defesa de uma Educação Física Revolucionária apresentada por Medina (1983), os apelos de Carvalho (1978) clamando por uma Educação Física Humanizante, as advertências de Maturana (1994, 1995) declarando a necessidade da Formação Humana, relacionam-se diretamente à questões que, no interior de uma concepção humanizante de educação, buscam dar ao homem subsídios para despir-se da armadura que impede a livre expressão de emoções e gestos.

O corpo, por si só, é veículo de comunicação, sua postura e gestos falam de si de maneira silenciosa, as limitações da linguagem, assim como a limitação do acervo motor delatam os limites individuais.

A riqueza da linguagem não pode ser compreendida unicamente no sentido verbal. O acervo a ser cultivado pelo homem é também corporal e quando afirmamos ser o corpo importante fonte de expressão, revelador das marcas do tempo e dos valores de uma sociedade, passamos a compreender a importância do corpo na comunicação humana.

Para Maturana (1995) a linguagem é de fundamental importância, pois, ela se caracteriza por intermédio da convivência entre os homens.

A linguagem, defendida pelo autor, é aqui entendida não somente com referência à comunicação verbal, mas abrange também os gestos e expressões determinados pela corporeidade.

Portanto, afirma Maturana (1994, 35) que as emoções é que constituem a linguagem e ressalta: "...quando falamos de emoções, falamos de disposições corporais dinâmicas que especificam os distintos domínios das ações às quais nos movemos".

Quando Maturana (1994) nos apresenta como forma de comunicação não somente a convencional linguagem verbal, oferece-nos condições de refletir a respeito das diversas formas de comunicação de que o homem é capaz de realizar através de seu corpo. O autor diz com clareza:

"A emoção é uma dinâmica corporal que se vive como um domínio de ações".
(1994, 39)

Nesse sentido, Maturana nos chama a atenção para o contra-senso existente na cultura do mundo ocidental em que as emoções são desvalorizadas em favor da razão, em face de pré-conceitos estabelecidos pela sociedade.

Sustenta ainda o autor que para darmos conta de nossa razão temos antes que conhecer o fluir das emoções, que por sua vez se exprimem no linguajar, e para conhecermos o humano devemos reconhecer o fluir das emoções na razão, pois somente a partir de tal consciência é que se desenvolvem a responsabilidade e a liberdade.

Ao atribuir ao corpo e às suas formas de expressão tamanho grau de importância, acreditamos que numa concepção pedagógica de caráter humanizante, todos os componentes que formam a grade curricular devam estar relacionados entre si numa perspectiva multidisciplinar que considere o educando de maneira global, sem dicotomizá-lo, abrangendo-o, atendendo-o também enquanto corpo, e não somente intelecto, compreendendo-o acima de tudo como ser emocional dentro de uma visão integral de homem.

O corpo é nossa forma de existir. Através dele nos comunicamos com os outros, sentimentos e emoções ressoam nele, e assim assistimos a plasticidade dos gestos humanos.

Num sentido contrário àquele defendido pela Educação humanizadora, vem-se treinando o homem desde a antigüidade a negar seus sentimentos, omitir suas emoções, e principalmente estabelecer para o corpo somente o papel das necessidades de sobrevivência (força, disciplina, obediência) em detrimento de sua manifestação espontânea. Em outras palavras, vem-se vestindo o homem de uma armadura, de uma couraça muscular, denunciada por Gaiarsa (1984).

Maturana (1995) afirma que a origem do humano se acha dentro de uma conjugação das emoções e linguagem que se entrelaçam com a racionalidade.

Partilhando com o autor a mesma compreensão com relação às questões afetas aos valores desenvolvidos e propagados pela sociedade moderna referentes aos valores

que envolvem questões de corporeidade, entendemos, conforme ele descreve, a seguinte ordem de importância de seus elementos: emoção, comunicação, razão.

No que se refere à ordem de importância dos valores mencionados, o que se verifica na sociedade é uma tendência na qual delegamos a um segundo plano de representação a emoção com as conseqüentes questões a ele afetas e o que a sociedade faz é inverter a ordem dos elementos acima estabelecidos: razão, comunicação (cerceada), emoção.

Observando o grau de importância atribuída à razão pela família, religião, escola e sociedade, constatamos, em contrapartida, o baixo valor atribuído às questões emocionais, pois o que esses segmentos sociais buscam formar está muito mais próximo de um modelo de ser humano racional do que de um ser humano esclarecido acerca de seus questionamentos emocionais e corporais.

A formação recebida prima por suprimir as manifestações de espontaneidade e, ao contrário do que se espera, contribui para a negação dos sentimentos humanos, ou para as formas espontâneas de manifestação.

Morais (1986a, 19) ressalta que “...de todas as aristocracias que oprimem, cada uma por si e às vezes todas em conjunto, a sociedade humana, a aristocracia da inteligência é a mais odiosa, a mais desprezadora e a mais opressiva”.

Em nossos dias, no entanto, surge a necessidade de se dar voz ao corpo, ouvir-lhe os apelos, atender-lhe os pedidos, respeitar e compreender suas necessidades.

O corpo ao qual não eram permitidos desejos, sentimentos, emoções, liberdade de expressão e que era tido unicamente como força de trabalho, hoje recebe atenções mais constantes por parte de pesquisadores que percorrem caminho inverso daquele de tempos passados, tornando a busca da libertação do corpo muito mais interessante.

Todavia, se transportarmos esse estado de coisas para a corporeidade, compreenderemos a pouca atenção dada às formas de expressão do homem, em quem o expressar das emoções é pouco discutido e valorizado por segmentos sociais escola, igreja, família.

Forma-se, desse modo, um quadro no qual o homem introjetou a inexpressividade corporal, com a perda da espontaneidade e da criatividade expressivas.

Mesmo não tendo a pretensão de atribuir à Educação Física funções mais amplas que as que, de fato, lhe cabem, acreditamos que ela possa, através de um trabalho que trate de maneira responsável os conteúdos da corporeidade, vir a contribuir com o homem no sentido de auxiliá-lo na compreensão das formas de se comunicar e expressar-se corporalmente.

Para que um trabalho voltado para esses objetivos se torne efetivo, é necessário que professores bem preparados estimulem em seus alunos a reflexão que os leve à conscientização de seus potenciais criativos, fazendo com que compreendam a maneira pela qual a expressão e as demais maneiras de comunicação corporal se processam ou se reprimem no homem.

No entanto, somente uma Educação Física realmente comprometida com as necessidades de valorização do humano nos homens será capaz de dar sua contribuição nesse sentido, ou seja, proporcionar uma educação humanizadora comprometida com o exercício do auto conhecimento em seus alunos.

O texto de Souza (1992) chama-nos a atenção para a necessidade premente de se levar a cabo um trabalho voltado para a tomada de consciência do próprio corpo:

“Conhecer-se como corpo, é assumir-se perante o mundo, como um indivíduo único, diferente de todos os demais, e que tem sua história escrita através de suas experiências motoras. Ao tomar consciência de seu próprio corpo, o indivíduo retoma contato com os seus potenciais adormecidos, criando condições para viver o seu dia a dia, de maneira mais saudável e autônoma”
(Souza, 1992, pgs.39-40).

Ao caminhar na mesma linha de raciocínio da referida autora, entendemos que a tomada de consciência do próprio corpo remete o homem ao seu auto conhecimento. Conhecer-se corporalmente suscita no homem o interesse em conhecer não somente as possibilidades e limites de seu acervo motor, mas também reconhecer aspectos emocionais que perfazem sua corporeidade, provocando nesse uma tomada de consciência do EU, de suas possibilidades de transcendência e de sua capacidade de intervenção e transformação da sociedade.

A esse ato de conhecer-se corporalmente .Gaiarsa (1984) se refere com um termo pouco conhecido e utilizado nos meios da psicologia, mas que, no entanto, abrange as questões aqui discutidas. Ele define a Propriocepção nos seguintes termos:

“...categoria sensorial que leva à consciência, precisamente, posições e movimentos corporais...propriocepção, sensação de si mesmo, do conjunto de intenções que a cada momento nos configuram, determinando e mantendo nossa posição, determinando e regulando nossos gestos e mostrando nossas intenções” (Gaiarsa,1984, p. 25).

Tal categoria sensorial nos remete à consciência de posições e movimentos corporais, é um exercício de crescimento pessoal, através do qual tomamos consciência da extensão de nossos gestos e emoções.

Ao buscar no Dicionário de Psicologia de Tratton e Hayes (1994) uma definição do termo propriocepção, encontramos o seguinte esclarecimento:

“Propriocepção é a percepção da posição e dos movimentos do corpo. Os proprioceptores são neurônios sensoriais que transmitem informações das juntas e músculos ao sistema nervoso central. A propriocepção é comumente considerada como o sexto sentido básico, que lida com a informação interna e não com a informação sensorial externa”. (Tratton e Hayes, 1994, 185).

O termo propriocepção utilizado por psicólogos e terapeutas corporais resume a tomada de consciência do próprio corpo e dos movimentos que este realize.

Gaiarsa (1984) chama a atenção para o fato de que não basta apenas tornar conscientes os movimentos, estes devem também tornar-se no homem voluntários a partir de seu desejo e intenção.

No corpo processam-se os pensamentos e sentimentos, e, dependendo da forma com que cada ser aprendeu a lidar com eles, se estabelecerá a maneira de expressá-los, torná-los exteriores, ou então, sufocá-los, reprimi-los, impedindo que se exteriorizem.

Dessa maneira entendemos que o corpo é a forma de expressão do homem no mundo.

Para Alves (1987,158) “não há outra maneira de se abranger o significado da vida e de se descobrir em que consiste o ser e agir como um ser humano que não seja através do corpo”.

O autor atribui ao corpo toda forma possível de comunicação. Diante de sua afirmação podemos concluir que, se o corpo é de fato o agente responsável pela comunicação do homem com o mundo, tal fato só poderá se processar por intermédio dos movimentos por ele realizados, compreendendo que cada gesto ou movimento está carregado de sentimentos e emoções.

Ao mesmo tempo que Alves (1987) nos adverte para a importância do movimento na comunicação humana, leva-nos também a uma reflexão com relação ao papel desenvolvido pela Escola no que diz respeito a esse aspecto da comunicação humana. Ele afirma que o oprimido é caracterizado pela incapacidade e medo de falar. Neste sentido, o autor teme que a escola esteja contribuindo para a formação de bonecos, incapazes de emitir sua própria palavra.

A repressão, tanto quanto a alienação, calam, emudecem o homem, que acaba por construir uma forma limitada e empobrecida de comunicação, assim como da expressão de suas emoções exteriorizadas por intermédio do corpo.

Por entender que a questão da responsabilidade sobre o encaminhamento da comunicação humana, de certa forma, pode ser atribuída aos objetivos de determinada concepção educacional, estendemos à Educação Física o mesmo grau de responsabilidade e possibilidade para tratar o problema aqui proposto à discussão.

Nesse sentido, uma das questões que mais nos tem levado a discutir e refletir a respeito da Educação Física consiste na simples indagação : o que estará promovendo o fazer educativo da Educação Física escolar?

É legítima a responsabilidade atribuída à Educação Física nesse sentido, uma vez que podemos encontrar nas publicações relativas a essa área do conhecimento, como também nos documentos que ditam suas vertentes pedagógicas, um discurso pautado em preocupações com o homem integral, com sua formação crítica e criativa.

Já foi acima mencionado que o corpo é a forma de expressão do homem, por meio dele expressam-se ou reprimem-se todas as formas de comunicação, e, é o corpo o motivo central de atenção de toda e qualquer corrente pedagógica norteadora da Educação Física escolar. Entendemos portanto, que uma maior atenção à conscientização corporal deve ser preocupação de uma Educação Física voltada para os interesses de seus educandos.

A contribuição ao crescimento do ser humano está vinculada ao exercício de fazê-lo (re) conhecer-se, tornando-o livre e responsável pela sua existência, favorecendo-lhe uma tomada de consciência de si enquanto ser no mundo, dotado de sentimentos e do direito de expressá-los.

Nesse sentido, sustenta Kofes, “O corpo aprende e é cada sociedade específica, em seus diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada que o ensina. E, no que ensina o corpo, nele se expressa: andar, dançar, dormir, ...” (Kofes, 1985,47).

A autora acima afirma esse ponto de vista baseada nos estudos antropológicos de Mauss (1974), e compreende os corpos como veículos que expressam valores de seu tempo, razão por que denotam espontaneidade ou opressão, por meio da corporeidade em que estão tatuadas as marcas vividas por cada sujeito.

Dessa maneira, justifica a autora que o corpo faz o papel da entidade cultural na qual a sociedade está se expressando, e convida-nos à reflexão através da indagação: “sobre o corpo, não é o próprio corpo quem fala?”.

Por intermédio da forma de se expressar corporalmente, manifestar-se emocionalmente, exterioriza-se um pouco da história de vida de cada pessoa, a qual poderá apresentar maior ou menor grau de opressão e limitação dos seus sentimentos.

Daólio (1995, 95) também respalda seus estudos no enfoque antropológico e revela em seu trabalho uma certa dificuldade por parte do professor de Educação Física em "...compreender as técnicas corporais como integrantes de uma realidade sociocultural, tendendo, por isso, a ter dificuldade em adequar a sua prática às características dos grupos com os quais trabalha".

Nessa perspectiva, o autor ressalta que a compreensão que os professores formaram a respeito da Educação Física também é inerente a um tempo e lugar, e escreve: "Pensar o corpo como construído culturalmente implica considerar que a ênfase biológica que a Educação Física recebeu é também uma construção social, que atendeu a necessidades históricas e políticas particulares" Daólio (1995, 95).

É nesse contexto que a Educação Física tem condições de realizar sua transformação, colaborando para ampliar no homem a exteriorização de si, enriquecendo nele suas formas de comunicação corporal e, conseqüentemente, verbal.

Cada momento da história e cada cultura deixam tatuadas sua marca nos corpos que, através dos gestos, costumes, ritos próprios de cada tempo e lugar, cada povo exterioriza.

Se o corpo representa, ao longo da história da humanidade, um dos meios mais eficazmente utilizado para oprimir e dominar o homem processando-se através de sua repressão, Alves (1985, 156) afirma: “onde quer que estejamos está presente o espírito da repressão ao corpo.”

No decorrer da história foram diversas as formas de dominação do homem, como também diversos foram seus agentes opressores.

Maturana (1995) reconhece que em nossa cultura usamos a razão para negar ou obscurecer nossas emoções e valorizar nossas condutas como se estivéssemos fora delas.

Nesse sentido, Maturana (1995) coloca as emoções totalmente vinculadas à corporeidade. Se compreendermos a ligação que o autor faz entre emoções e domínio das ações, que em outras palavras significa dizer domínio corporal, podemos concluir que essas expressões se processam e se manifestam corporalmente.

Maturana (1995) atribui ao próprio homem a responsabilidade pela opressão às manifestações emocionais que, porventura, possam ocorrer por intermédio do corpo.

Concordamos parcialmente com o autor, pois nossa visão do homem contemporâneo é justamente, daquele que aprendeu com o tempo a negar a si próprio, e principalmente a negar suas emoções, no entanto, torna-se questionável atribuir

unicamente ao homem tal situação, pois que, esse é um ser construído social e culturalmente.

Quando Medina (1983) nos apresenta sua compreensão a respeito de uma crise na Educação Física, adverte-nos para formas de cerceamento das manifestações humanas e nos convida à reflexão da nossa prática educacional a partir da seguinte afirmação:

“No momento em que o pensamento, acanhadamente cristalizado e abstrato, amordaça as nossas concretas manifestações corpóreas, impede, ao mesmo tempo, as expressões mais livres e espontâneas do movimento, do sentimento e do próprio pensamento, enquanto fenômenos tipicamente humanos”. (Medina, 1983, p. 12).

No entanto, a responsabilidade por tal estado de coisas não se atribui unicamente ao homem, como se ele não fosse um ser culturalmente construído e, portanto, expressão dos valores e marcas de seu tempo e lugar.

Escola, sociedade, valores culturais e homem formam o quadro de agentes responsáveis pela situação em que se encontram as expressões humanas levantadas nesse trabalho.

A esse respeito, Moraes (1993) comenta que os maiores dominadores são aqueles que o fazem sem que seus dominados se apercebam da situação. Esses dominadores conseguem ainda o agradecimento e a alienação de seus dominados.

As manipulações ocorridas no nível psicológico em nossa sociedade não são armas exclusivas de um único segmento social, mas também são utilizadas pelos meios de comunicação, instituições educacionais, além de outros.

Dentre os objetivos inconfessáveis buscados por esses segmentos sociais, encontra-se o manipular sem que os manipulados estejam cientes do processo que os envolve.

Com relação à manipulação exercida pela mídia, Finkelstein (apud Moraes 1993, 40), declara: “É um meio hábil de manipular as reações psicológicas da vítima fazendo-a pensar que o que foi implantado em sua mente é idéia sua”.

A televisão é o meio de comunicação que consegue atingir um grande número de espectadores, difunde opiniões tendenciosas que, na maioria das vezes, traduzem para seus ouvintes a noção de que a formação de opinião foi construção do próprio indivíduo, quando, na verdade, foi esse meio de comunicação que teve grande participação nesse processo.

Dentre os meios de comunicação existentes, Moraes (1993, 42) destaca a televisão como o de maior persuasão embutida em seus programas e propagandas, e comenta: “...tudo isso é manipulado com finalidades doentemente pragmáticas que, antes de tudo, exilam a ética das relações inter-humanas”.

As afirmações a respeito da valorização das expressões humanas apresentadas nesse estudo não significam a propagação da idéia de que todos são

livres para conduzir suas relações sociais de modo desprovido de um sentimento de limites e respeito que devem envolver qualquer relação humana.

O que pretendemos, ao lançar tais questões, é trazer à pauta das reflexões propostas por esse estudo a necessidade premente de oportunizar ao homem a manifestação e expressão de seus sentimentos sem que ele se sinta tolhido e oprimido para se exprimir.

Com relação às formas de expressão do homem, Medina (1983) escreve:

“A motricidade humana traz consigo toda uma significação de nossa existência. Há uma extrema coerência entre o que somos, pensamos, acreditamos ou sentimos, e aquilo que expressamos através de pequenos gestos, atitudes, posturas ou movimentos mais amplos”.(Medina,1983, p. 87).

Nesse sentido, a compreensão do corpo ultrapassa as barreiras físicas constituídas por feixes de músculos, batimentos cardíacos, dentre tantos outros aspectos que nos trazem informações de uma pequena parcela do todo que é o corpo humano.

Frente às várias definições e compreensão a respeito do corpo, vezes sob uma ótica dualista, vezes sob um entendimento funcionalista, ele sempre fez parte das reflexões e atenções dos filósofos nas diversas épocas que marcam a história da humanidade.

As afirmações aqui destacadas de Medina (1983), Maturana (1994,1995), Morais (1993) têm como conseqüências principais a preocupação com as manifestações expressivas do corpo, forma de comunicação do homem.

Tendo em vista que as afirmações mencionadas nesse estudo, são em grande parte apresentadas por estudiosos do campo da Educação ou da Educação Física, fazendo do movimento humano o objeto de seus estudos, torna-se legítima a atribuição a esse campo do conhecimento de maior atenção às manifestações da corporeidade humana.

Enquanto não chegam à escola novas formas de intervenção a atenção ao corpo, permanece como atributo tão somente da Educação Física, embora neste campo a contribuição a um despertar da própriocepção não venha se concretizando dentro do fazer pedagógico desse componente curricular.

No capítulo seguinte estaremos discutindo revelações a respeito dos processos de desumanização sofridas pelo homem na sociedade. Tal discussão se dará ainda sob o enfoque de autores das áreas da Educação e da Educação Física que, por intermédio de suas afirmações, explicitam fatores que contribuem para uma formação acrítica e pouco humanizante dos alunos dentro do processo educacional.

Acompanham também essa discussão, aspectos relativos à formação do educador, seus limites e dificuldades para exercer o papel de facilitador de um processo de educação humanizadora dentro da escola. Os valores que permeiam a

intervenção do docente, no ato de ensinar, e as concepções de Educação Física que ele apreende em sua formação profissional serão tratadas a seguir.

Capítulo II
Da Visão dos Autores

CAPÍTULO II - DA VISÃO DOS AUTORES

2.1. A EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS AUTORES

Embora o enfoque central do presente estudo esteja relacionado à Educação Física escolar, é necessário que antes se faça uma análise reflexiva a respeito da Educação, universo maior no qual a Educação Física se insere. Para tanto, estaremos novamente analisando a questão sob o enfoque dos autores eleitos para a elaboração deste texto.

Nesse sentido, estaremos partindo do todo para as partes, ou seja, contextualizando primeiramente o universo escolar e as vertentes que o norteiam para, posteriormente, transportar tal exercício reflexivo para a Educação Física escolar, compreendida como componente curricular da grade de disciplinas do processo educacional.

A análise estará pautada nas afirmações de autores que fazem do processo educacional o objeto de seus estudos, tendo o conceito de humanização como referencial pedagógico de suas concepções educacionais.

Revelações referentes aos fatores desumanizantes da sociedade, são temas de estudo e discussão de diversos autores que direcionam seus estudos para a área educacional. Severino (1978), Morais (1978), Alves (1984) cujas reflexões estão no campo da Educação e da Filosofia - Carvalho (1978), Medina (1983) e Maturana (1994,1995) seguem com as mesmas inquições a respeito do processo desumanizante sofrido pelo homem, porém intermediados pela Educação Física.

Assim sendo, propor uma Educação, tanto quanto uma Educação Física mais voltada à valorização do humano no homem, não é nenhuma novidade ou então proposta descabida e sem os necessários fundamentos para entender a evolução das criaturas humanas, uma vez que inúmeros autores o vêm fazendo há bastante tempo.

Dessa forma, Severino (1978) declara que: "... a educação brasileira tem se constituído, indiscutivelmente, num elemento gerador e reforçador do estado de despersonalização e de deterioração do humano entre nós". Nesta afirmação o autor lembra-nos que para que ela seja constatada não podemos levar em conta tão somente as intenções educacionais proclamadas, é preciso detectar o que a educação vem realizando para além de suas pretensões declaradas.

O reconhecimento da situação apresentada por Severino (1978) coincide com outra levantada por Morais (1993) e já foi referida no capítulo anterior deste estudo, quando ressalta formas de dominação tão sutis presentes na sociedade que seus dominados não chegam a tomar conhecimento dos processos que os dominam.

Para Severino (1978), bem como para Moraes (1993), os processos desumanizadores são dissimulados na sociedade e estão presentes no sistema educacional, porém mascarados por discursos pedagógicos que apresentam, em suas linhas gerais, nuances de humanização.

De fato, enquanto as diretrizes educacionais que norteiam as concepções pedagógicas vigentes nas escolas da rede oficial ressaltam em seus discursos a formação do homem de modo integral, o que se verifica, a partir da crítica de autores que pesquisam a situação educacional, é o privilégio do interesse de sua informação a respeito de alguns conteúdos que constam do plano de curso do professor, buscando atingir o sucesso nos vestibulares ou o acesso ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral proclamada nos discursos pedagógicos.

A instituição escola tem perseguido a preparação para os vestibulares ou a formação técnica para suprir a demanda do mercado de trabalho, enquanto a formação humana, em meio à crescente desvalorização atribuída aos fatores humanizadores, torna-se esquecida.

A propósito, Charlot (1983,75) afirma que “A pedagogia não leva em conta a significação social da educação, ela mascara os objetivos sociais reais da educação e sua importância na divisão do trabalho por trás de argumentos culturais”.

Concordamos com o autor no que diz respeito aos objetivos reais que mascaram a Educação através de discursos pedagógicos, pois, tanto quanto ele, entendemos que os verdadeiros interesses direcionadores dos rumos do sistema

educacional são ditados por vertentes pedagógicas que atendem aos interesses da classe dominante e que, com isso, fomentam sua permanência no poder, eternizando uma situação em que as chances de desenvolvimento humano a serem oferecidas ao homem por intermédio da Educação em pouco ou nada contribuem para seu avanço e transformação dessa realidade.

Tal situação poderá ser facilmente verificada, uma vez que, para aqueles que vêm representando o poder, não se coloca como objetivo estabelecer correlação de forças com a classe trabalhadora.

Portanto, para aqueles que ditam as vertentes pedagógicas não é importante a formação de homens dotados de uma consciência crítica, formadores de opinião, questionadores da ordem vigente, conhecedores de si próprios e capazes de gerar alternativas criativas para suas necessidades.

Os interesses reais não estão explicitamente divulgados, ao contrário são camuflados por um discurso de caráter ideológico que tem por objetivo disfarçar suas reais intenções.

Dessa forma, não é conveniente para aqueles que detêm o poder, e portanto, ditam as vertentes norteadoras da Educação, desenvolver no homem a posse de si mesmo, sua capacidade crítica, sua sensibilidade e autonomia.

Torna-se interessante, num sentido contrário ao desenvolvimento humano, a valorização de um modelo educacional limitado e empobrecido, que esquece as

necessidades de busca do homem e apenas valoriza nele formas de alienação, sem perspectivas críticas e transformadoras da realidade.

Por meio de discursos de caráter disciplinador estiveram presentes, de forma implícita, propósitos de dominação que induziram (e ainda hoje o fazem) o homem a uma postura alienada, acrítica e de parcimoniosa contribuição para as necessidades de desenvolvimento integral, expurgando de seus objetivos a necessidade de autonomia, criticidade e reconhecimento do potencial individual humano, uma vez que permite a outros questionar, decidir, impor as regras, enquanto de sua parte resta apenas obedecer.

Assim sendo, o modelo educacional que vemos e vivemos contribui para a perpetuação da formação de homens-máquina, destituídos da posse de si mesmos e cada vez mais distanciados dos valores que lhes desenvolveriam sensibilidade e propriocepção, ou a consciência crítica necessária para a transcendência pessoal e transformação social .

O homem, frente aos avanços da ciência e da tecnologia, caminha “*pari passu*” rumo a um progresso sem precedente em sua história, descobrindo novas máquinas, apurando fórmulas medicinais para a cura de doenças, experimentando novas químicas e atingindo grandes conquistas espaciais.

Entretanto, diante de tantas descobertas e avanços perde-se de si próprio, distancia-se de sua essência, acumulando insatisfações ou promovendo o esquecimento dos valores morais, afastando-se da conquista do auto descobrimento

que o remeteria a um respeito a si próprio enquanto ser Humano dotado de sentimentos, emoções, e uma sensibilidade própria do ser humano.

Enfim, os avanços científicos e tecnológicos têm representado grande progresso para o homem, gerando maior conforto, mais velocidade nas comunicações e uma conseqüente melhoria na qualidade de vida daqueles que detêm o poder econômico. No entanto, o homem distancia-se de sua descoberta interior, de sua essência e sua transcendência.

Nessa perspectiva, Severino (1978) chama a nossa atenção para o que ele denomina de “patologia social”, entendida como a deterioração do humano no contexto da existência social, exibindo-se como processo de despersonalização, alienação e perda da essencialidade do ser.

Diante do processo de exploração conferido pelos mecanismos de produção e consumo, o homem se perde, aliena-se, esvaziando-se a própria identidade.

Nesse sentido, conforme Severino (1978), a educação tem colaborado com a perpetuação dessa situação, contribuindo assim para apressar o processo de deterioração do humano em cada um de nós.

A história da evolução educacional fala-nos de processos em que estiveram sempre presentes muito mais as submissões do que a liberdade, de tal modo que, obedecer era a ordem inquestionável.

Assim sendo, à medida em que somos treinados para obedecer, não criamos o hábito de tomar decisões ou defender valores próprios, não desenvolvemos autonomia crítica, nos acomodamos numa posição na qual não temos necessidade de tomar decisões. Obedecemos tão-somente.

A Educação poderia ser enquadrada entre as formas sutis de manipulação já delatadas por Moraes (1993), uma vez que elas agem de acordo com os interesses da classe dominante, utilizando-se de discurso maquiado, não revelador de seus verdadeiros objetivos, e praticamente sem que seus manipulados se apercebam da situação.

Nesse sentido, Alves (1987, 95) afirma:

“Os processos chamados socialização e educação são programas pelos quais impomos a nossa realidade aos mais fracos - quer dizer, as crianças - através de um sutil processo de lavagem cerebral ou de um nem tão sutil exercício de coerção física e psicológica”.

Ao detectar a presença de formas de manipulação nos objetivos educacionais e no cotidiano da escola, verificamos nela pouca atenção à valorização do lúdico enquanto instrumento didático-pedagógico. Trata-se de um elemento que, embora reconhecido como parte da cultura da sociedade contemporânea, não consta como importante para os objetivos finais do processo educacional.

O sistema educacional brasileiro, na busca por uma identidade pedagógica, vem construindo sua história através de um caminho próprio que lhe confira sustentação e respeito.

Durante um período da história da Educação o professor era como o centro de todas as atenções. Num segundo momento essa atenção voltou-se para o aluno, o foco central das discussões, passando o professor a ocupar um segundo plano dentro do universo educacional.

Posteriormente, nem professor, nem aluno representavam o ponto de partida das concepções pedagógicas que ditavam as regras da Educação brasileira: era chegada a hora e a vez de se valorizar o conteúdo.

O que se verificou dessa busca do melhor caminho para a Educação foi um pêndulo que se moveu de um extremo ao outro, como nos lembra Moraes (1986a), e o processo educacional passou da disciplina rígida e severa para a total permissividade .

Nesse contexto os conceitos se perderam e o caos se instalou dentro do processo educacional.

Se em determinada época a disciplina foi a palavra de ordem, obtida por meio de um autoritarismo inquestionável, alcançamos também o tempo da liberdade e do relaxamento do comportamento, no qual se detectou grande confusão com respeito à liberdade.

Vale ressaltar, no entanto, que para a busca do equilíbrio junto às concepções pedagógicas, não é necessário que se instale a permissividade total, nem tampouco, que se valorize uma rigidez disciplinar, abafando a espontaneidade ou exterminando o lúdico, pois são elementos capazes de devolver à escola e ao processo educativo tanto a alegria quanto o prazer.

Mais que isso, são capazes de desenvolver no homem o olhar para dentro de si, fomentando a busca do auto conhecimento, da propriocepção, elementos substanciais para a construção de um processo educacional humanizador.

Os rumos que a sociedade imprime ao seu processo educativo revelam o tipo de sociedade que ela quer formar.

Charlot (1983,23) afirma: “ Definir os fins educativos é definir ao mesmo tempo a sociedade, a cultura e o homem que se quer promover”..

Ao vislumbrar os objetivos educacionais a serem alcançados, o educador estará, ao mesmo tempo, contemplando o homem e sociedade na qual ele acredita .

A assertiva de Charlot (1983) remete-nos ao entendimento de que todo professor deve ter para si uma definição clara das metas que deseja atingir ou ao menos o lugar aproximado de chegada, quando de sua intervenção pedagógica, tal como ele deseja apresentar aos alunos, lugar esse em que estão contidos os valores que a intervenção educativa pretende desenvolver, segundo a compreensão de homem e sociedade pertinente a tal ou qual educador.

Em outras palavras, essa é uma questão axiológica se compreendermos que aqueles objetivos estarão carregados de valor.

Silva (1986) num estudo sobre a questão dos valores educacionais, convida-nos a refletir a respeito dos valores do educador, propondo questões sobre a consciência que o profissional tem da dimensão axiológica do seu trabalho, sua escala de valores e os que permeiam a vida dos educandos.

Ao apresentar determinados pontos de reflexão, a autora acima remete-nos a uma observação mais aprofundada do papel desempenhado pelo educador. Nesse sentido, ela questiona:

“Limitar-se-ão os educadores a desempenhar apenas uma função de correia de transmissão entre o já cristalizado e a transformação em devir? Apenas reproduzem e ensinam a reproduzir o que o estado de coisas já oficializou e institucionalizou?” (Silva, 1986, p.136).

A maneira inquiridora com que a autora aborda o assunto, tem por objetivo questionar os valores que permeiam a prática educativa dos professores, levando em conta que tais valores sempre estiveram presentes nas relações humanas, mesmo quando esse processo não ocorre de forma consciente para aquele que determina os caminhos pedagógicos e os conteúdos abordados em sua ação educativa, quer seja, o professor.

Levando em consideração que tais valores se apresentam influenciados, não apenas por situações do presente, mas também por valores que predominaram no passado, esse exercício reflexivo, transferido ao campo específico da Educação Física, nos levará a questionar os valores que permeiam essa prática pedagógica.

Na obra intitulada **O que é ensinar?** Morais (1986b, 6) estabelece uma distinção entre duas maneiras do ato de ensinar. No primeiro caso ocorre o adestramento que, pautado em fundamentos mecanicistas, busca o imediatismo. Para o segundo caso, contrário ao pragmatismo, defende o autor :

“... o exercício de ensinar permanece vinculado ao intento de promover as condições necessárias para, transcendendo o instruir e o adestrar, auxiliar o encontro da inteligência do educando com a vida, o encontro da sensibilidade com a pluralidade rica do viver”.(Morais, 1986b, p.6).

Ao sustentar a segunda maneira de ensinar, o autor faz um apelo aos educadores no sentido de que o ato de ensinar se volte para a formação do homem e não somente para a construção do profissional ou para a preparação do vestibulando.

A fundamentada preocupação do autor encontra respaldo quando verificamos que, na prática educativa, os verdadeiros objetivos educacionais estão voltados para a informação em detrimento da formação, questão já discutida no início desse capítulo.

Ao observarmos os objetivos que movem o processo educativo, comparados aos fins visados pela Educação Física, compreendida como componente curricular

vinculado às mesmas normas que regem o processo educativo, podemos afirmar que os resultados alcançados por ela são tão limitados quanto aqueles que a Educação, como processo mais amplo, visa atingir.

Em outras palavras, enquanto os objetivos da Educação de modo geral têm contemplado, ora a formação profissional por meio de seus cursos técnicos profissionalizantes, ora a preparação para a disputa de uma vaga nos exames vestibulares, a Educação Física, compreendida enquanto instrumento educativo, percorre o mesmo estreito e limitado caminho, por limitar seu conteúdo pedagógico quase que exclusivamente à esportivização.

Verificamos, desse modo, a preocupação desse componente curricular com a formação de atletas, fazendo de seu processo educativo um modelo de repetição de movimentos relativos à modalidade esportiva eleita para a realização das aulas.

A afirmação acima será tratada de maneira detalhada mais à frente nesse capítulo quando, então, estaremos analisando as declarações de Bracht (1986), Betti (1994) e Daólio (1995), relativas à Educação Física escolar.

Apesar de todo o discurso existente a respeito das diretrizes que a Educação deve atingir ao contemplar o homem de forma integral, auxiliando-o na elaboração da análise crítica da realidade, o que se observa, a partir dos comentários apresentados pelos autores analisados para a elaboração desse estudo, é um processo educativo limitado que pouco contribui com os objetivos visados, mas que, ao contrário, procura atender à formação da mão-de-obra ou à preparação para o vestibular.

Nesse sentido, é Moraes (1982), para citá-lo mais uma vez, quem nos apresenta um panorama da realidade impulsionadora dos fins da educação :

“Importante era ensinar muita técnica e quase nenhuma humanidade. Importante reduzir a aventura do conhecimento àquilo que se memoriza sem qualquer emoção para ser depois possível fazer nas provas do saber cruces e mais cruces”. (Moraes,1982, p.90).

Na ânsia da busca de uma vaga nos concorridos vestibulares, o objetivo educacional concreto que vigora nas escolas de segundo grau, volta-se exclusivamente para a preparação de seus alunos para conquistar essas cobiçadas vagas . Para isso, o único fim que se tem em vista está vinculado à busca de modos eficazes de fazer com que os alunos assimilem as informações passadas, aprendam os pequenos macetes e encontrem modos de decorar extensas listas de informações.

A partir dessa perspectiva de educação, acaba não ocorrendo uma ligação entre o conteúdo aprendido e sua utilização na vida prática, o que torna a escola maçante, e as aulas pouco interessantes.

Nesse aspecto, vale lembrar as afirmações de Snyders (1993) quando discorda de um processo educacional que adia as alegrias para o futuro, em detrimento de uma aquisição do conhecimento com alegria e prazer pautados no momento presente.

Nesse contexto, provavelmente, a preocupação com o homem integral se torna esquecida, principalmente em se tratando desses alunos que se encontram na adolescência, fase em que os conflitos e a busca da própria identidade são ainda maiores. Por isto, seria imprescindível dispensar atenção redobrada aos valores humanizantes, para que aqueles alunos construíssem uma melhor compreensão de si e do período evolutivo que atravessam.

Esses objetivos perseguidos pela Educação constituem fatores que colaboram para o furto do lúdico. Marcellino (1990, 85) revela que o sentido de obrigatoriedade, veiculado pela escola, traduz a negação do lúdico em seu interior e reforça: “A escola tem dado sua contribuição, digamos eficaz, com relação ao furto do lúdico, em especial quando se considera a cultura da criança”.

Para o sociólogo em questão, algumas manifestações da sociedade consideradas “patológicas” são, na realidade, indicadores de que algo não vai bem quanto aos valores humanos.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, é Carvalho (1978, 131) quem adverte: “... o processo educativo só assumirá integralmente a sua função e adquirirá sua integral dimensão quando se comprometer frontalmente na luta pela emancipação do indivíduo concreto .”

A luta pela emancipação do homem passa necessariamente pela contribuição que o processo educativo possa lhe propiciar. Tal contribuição se resume em facilitar ao aluno maior compreensão de si enquanto ser social, possuidor de grande carga de

emotividade, sensibilidade, proporcionando a si próprio o direito de expressá-las no cotidiano, fazendo-se sabedor de que se exteriorizam por intermédio de sua corporeidade, e que podem ser compreendidas e expressas por ele ao invés de reprimidas e tolhidas.

Concordar com Carvalho (1978) quando ele conclui que, ao contar unicamente com a motricidade isolada, poderemos não processar a Educação, assim como não iremos alcançar o ser social através de movimentos incompatíveis com uma contextualização histórico-social.

Nessa perspectiva, a Educação, aqui denominada de humanizadora, é entendida como um instrumento de promoção do desenvolvimento humano, tendo no elemento lúdico da cultura um agente motivador e facilitador desse processo.

A importância da valorização do lúdico no processo educativo refere-se ao poder que esse instrumento tem para desarmar as pessoas de preconceitos e das máscaras sociais que o tempo acaba por incorporar no comportamento humano, tornando assim mais receptivo e livre para refletir sobre si, como sobre possíveis mudanças em seu modo de agir e se expressar.

Sob esse prisma, a Educação vincula-se de fato às necessidades intrínsecas do crescimento interior do homem, que se posiciona como agente facilitador e estimulador desse processo.

Morais (1982) adverte-nos a respeito dos frutos que colhemos em decorrência do sistema educacional que acompanha o homem em seu processo evolutivo:

“Vinte anos de escolarização para fazer homens capazes de discriminar, odiar, engajar-se em lutas sociais onde contam todas as armas e truques, menos a força da dignidade e do respeito pelo humano.” (Morais, 1982, p.13).

Apesar de concordarmos com Morais (1982) com respeito aos frutos da educação, devemos ressaltar que a educação institucionalizada pela escola representa importante papel na formação do homem e da sociedade, no entanto não o único, pois, sendo o homem um ser social conta para sua formação sua subjetividade, as interferências familiares e sociais.

Intercedendo por uma formação mais humana, que poderá se concretizar a partir de uma transformação, Marcellino (1990, 134) aborda a questão educacional: “...entendo o papel da educação como sendo o de colocar-se a serviço da nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante.”

A posição sustentada pelo autor baseia-se no resgate de elementos lúdicos da cultura que, para ele, acham-se distantes de qualquer discurso que apresente ranços de romantismo ou de propostas sonhadoras, impossíveis de se realizar.

Nesse sentido, para justificar a valorização do lúdico dentro do processo educativo, afirma o autor: “É utópica como denunciante de um sistema explorador e inviável para a humanização do homem, e anunciadora da possibilidade de novas relações sociais.” (Marcellino, 1990, p. 134).

O autor ressalta ainda que a proposição de uma prática utópica não significa dizer que a mesma seja irrealizável.

Certos sonhos impossíveis de se realizar em determinada época é que contribuíram para o avanço da humanidade. Os sonhos passam a existir a partir do momento em que a realidade se apresenta como fato difícil de se suportar, e se transformam em utopias que certamente caminham para a transformação da sociedade, facultando aos homens a possibilidade de alcançar a evolução, o crescimento individual e a conseqüente transcendência, enfim, a superação dos próprios limites para chegar à transformação social.

A contribuição para o crescimento individual de cada um, promovida pelo processo educativo, passa necessariamente pela valorização dos processos de socialização, de comunicação e principalmente pela compreensão das relações humanas.

Nesse sentido, a contribuição oferecida pela educação ao processo de humanização, verificado na escola, é a possibilidade que se tem de convivência entre os alunos, do encontro humano, da socialização que se efetiva entre eles, na formação

de novas amizades, na compreensão da importância do trabalho em equipe e na identificação com os colegas.

No entanto, tais aspectos da humanização deverão, na realidade, ser atribuídos ao espaço escolar e não ao processo educativo, pois acontecem à revelia dos conteúdos programáticos ditados pelo processo educacional.

Com relação à socialização promovida pela escola, Morais (1982, 57) destaca: “A socialização que a escola consegue passa a ser sinônimo de perda da identidade e de despersonalização das relações”.

Diante da afirmação de Morais (1982), podemos concluir que o processo de socialização entre os educandos ocorrido no interior da escola não faz parte das normas do processo educacional, mas não deixa de representar, a escola, um espaço profícuo para o processo de socialização entre seus alunos.

Devemos lembrar que as realizações humanas não acontecem de forma isolada, exigindo sempre comunicação, intersubjetividade e a presença do outro, pois a partir daí é que se processam as relações interpessoais.

Entendida sob essa ótica, a defesa da abertura de novos caminhos feita pelos já citados estudiosos da Educação, apresenta-se não como algo quimérico, mas como necessidade premente de se realizar, algo para que se possa alcançar, a tão procurada formação do homem integral, contemplado em todos os seus aspectos, ou seja, de sua

sensibilidade , passando pela sua intelectualidade e findando em sua capacidade crítica e criatividade, de tal modo que a espontaneidade seja marca constante.

Após uma análise da Educação, universo maior que engloba a Educação Física e dos objetivos por ela perseguidos, passaremos a analisar um campo específico da Educação, compreendido pela Educação Física, novamente sob a ótica dos autores que determinam a linha do presente estudo.

Como foram tratadas, na primeira parte desse capítulo referente à Educação, questões axiológicas relativas aos valores do educador, pretendemos , no segundo momento desse capítulo, trazer à pauta para reflexão algumas questões relativas à formação profissional na área.

Esse procedimento se justifica por entendermos que a atuação docente, em qualquer componente da grade curricular, está diretamente vinculada à sua formação e aos valores pertinentes ao próprio educador.

2.2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

As ponderações acerca de uma educação com características humanizadoras serão tratadas nesse ponto do presente estudo, abordando-se diretamente questões relativas à Educação Física escolar. Isto ocorre com o intuito de um exercício de reflexão a respeito da contribuição que a Educação Física escolar vem promovendo, ou não, com relação à humanização de seus educandos.

Esse exercício reflexivo se pautará novamente em afirmações e denúncias de autores da área, elencados para a análise bibliográfica.

No que diz respeito à postura do docente de Educação Física em escolas públicas de primeiro e segundo graus, Betti (1991) explicita uma visão crítica da atual situação que o referido componente curricular atravessa:

“O obstinado discurso pedagógico da Educação Física brasileira, traduzido nas máximas ‘A Educação Física é Educação’ e ‘A Educação Física visa a formação do homem integral’ contrasta com a realidade e a prática. Por toda parte o panorama é quase o mesmo nas escolas de 1º e 2º graus: professores despreparados e desmotivados, alunos abandonados nas quadras, programas reduzidos à prática do futebol, o esporte escolar elitizado e reprodutor, a Educação Física totalmente desvinculada do projeto educacional das escolas, ausência de planejamento e objetivos claros, comportamento docente ora autoritário ora omissivo”.

(Betti, 1991, p.11).

Para o autor, os problemas que perpassam esse componente curricular não podem ser ingenuamente atribuídos unicamente ao profissional da área, sem atentar para a sua concreta situação da prática profissional, pela história das concepções pedagógicas que norteiam os caminhos da educação e com as relações da educação e o momento social.

As ponderações a respeito de uma Educação Física escolar embasada em princípios humanizadores, passam necessariamente por questões como : a formação

profissional, os valores do educador, seu comprometimento com sua área de atuação, relacionando-se tais fatores aos conteúdos propostos para essa área do conhecimento.

No entanto, deve-se levar em conta as concepções pedagógicas que norteiam essa prática educacional, dentre outros fatores que retratam a atual situação desse componente curricular nas escolas de primeiro e segundo graus do ensino público do estado de São Paulo.

Discorrendo acerca da dicotomia teoria e prática relacionada aos profissionais do lazer, Marcellino (1995, 77) delata uma atuação em que, na maioria das vezes, esse profissional desconhece a Teoria do Lazer, incorporando uma postura na qual se estabelece o trefismo. A mesma postura do profissional do lazer pode ser comparada ao professor de Educação Física escolar que por vezes exerce o função do trefismo durante suas aulas, reproduzindo atividades sem compreendê-las.

Marcellino (1995) entende que a superação da situação por ele divulgada está diretamente relacionada à superação da dicotomia teoria e prática, que em sua visão é responsável pela formação e atuação desse profissional em situação de inferioridade quando comparado aos demais docentes da escola.

A assertiva de Marcellino (1995) coincide com com uma afirmação de Betti (1991,129) quando este se reporta à postura do profissional de Educação Física:

“... os professores de Educação Física ainda não conseguiram encontrar, em sua ação teórico-prática, a dimensão social que justifique a própria existência da

Educação Física, ou seja, esta não tem dado conta 'de dimensionar sua prática no sentido de explicitar e entender as contradições e conflitos inerentes à educação'".(Betti, 1991, p.129).

A questão da dicotomia teoria/prática, assim como a especificidade da área exercem importante função com relação à situação acima exposta, uma vez que os estudiosos da Educação Física ainda não chegaram a um consenso a respeito do que é específico desse campo do conhecimento. Marcellino (1995, 76), a partir dos autores por ele estudados, afirma haver concordância em que a Educação Física se identifica com o tratamento pedagógico da atividade física, corporal do movimento, porém há a necessidade de se estabelecer sua ou suas especificidades, a fim de que o profissional da área assuma autonomia pedagógica.

No campo da Educação Física, em particular, o profissional que nela atua tem consciência da necessidade de mudanças, ou, ao contrário, tem ele transmitido valores já cristalizados e perpetuados pelo tempo?

Ao examinar a questão da prática aliada ao discurso poderemos obter as respostas à pergunta acima formulada quando da análise de estudos realizados por Medina (1983) e, mais recentemente, por Daólio (1995).

Daólio (1995, 65) observa em sua pesquisa que, quando questiona os professores de Educação Física da rede oficial de ensino a respeito de sua infância e suas atividades corporais "...todos os professores entrevistados relatam a formação esportiva e reproduzem esse modelo em suas aulas".

O autor, que tem seus estudos baseados em fundamentos da antropologia, destaca a vivência esportiva como principal fator de influência na formação dos professores de Educação Física nas décadas de 70 e 80, tornando-se essas as décadas da esportivização da Educação Física.

Daólio (1995, 93) procurou analisar, sob o enfoque antropológico, a Educação Física escolar, e conclui: "... a prática pedagógica, de maneira geral, ainda se caracteriza pela busca de um tipo de treinamento ideal para todo um grupo, pelo desejo de uma classe homogênea de alunos, pelo destaque da melhoria da aptidão física como objetivo de ensino".

Dessa forma, parece claro que o desejo dos professores de trabalhar com grupos homogêneos tem a finalidade de atingir o desenvolvimento a partir de um enfoque puramente biológico, uma vez que, ao trabalhar com classes homogêneas, pressupõe-se que as atividades propostas atinjam alunos com mesma força, velocidade, destreza, dentre outras aptidões físicas.

Ao referir-se aos conteúdos da Educação Física e sua importância dentro do universo escolar Medina (1983, 86) adverte: "A Educação Física sempre será subdesenvolvida, enquanto estiver eminente ou exclusivamente voltada para o físico. Quando esse passa a representar o fim último de suas tarefas não se pensa em mais nada".

Diante de tal afirmação o autor declara uma falta de atenção ao corpo, no que diz respeito à contemplação das expressões e sentimentos.

Na busca da perfeição de gestos técnicos o aluno fica esquecido e, desse modo, deixa de ser importante a valorização de seu modo pessoal de realizar os movimentos, de criar, inovar, reinventar, enfim, expressar-se com liberdade.

Dentro dessa concepção de Educação Física, que busca, no aperfeiçoamento de gestos técnicos, a performance ideal de movimentos como fim último de seus propósitos, os sentimentos tornam-se esquecidos, a valorização do humano do homem não é abordada e a criticidade tanto quanto a criatividade não são necessariamente abordadas durante as aulas.

Nesse sentido, assegura-nos Carvalho (1978, 137) :

“De nada serve um vocabulário de exercícios desligados da prática viva da existência da criança, seqüências intermináveis de movimentos que desembocam no vazio da indiferença sensível e mental ou que procuram dominar técnicas sem significados nem aplicação concretas. Propor um objetivo em Educação Física será dar um significado claro ao movimento que agora se vive...”.

Essa função da Educação Física, segundo Carvalho (1978), pode ser verificada quando elementos da cultura ocupam espaço das aulas, dando aos alunos oportunidade de construir seu próprio acervo motor .

Nessa concepção atribuída à Educação Física serão concernentes, enquanto conteúdo programático, o resgate dos jogos da cultura popular, as brincadeiras de rua,

dentre outras formas de expressão do componente lúdico da cultura, valorizando-se assim o acervo motor que o aluno construíra anteriormente ao seu ingresso no universo escolar.

A prática educativa implica na transmissão de valores e requer por parte daquele que educa posição clara e definida dos objetivos que pretende alcançar com sua intervenção .

Assim sendo, a atividade pedagógica não poderá estar limitada a um fazer descomprometido de certos objetivos. Noutras palavras, o fazer pedagógico da Educação Física deve estar acompanhado de algum sentido, da busca dos objetivos que o professor pretenda alcançar, e que, de alguma forma, venha ao encontro das necessidades do praticante.

Nesse sentido, o fazer desprovido de objetivos, ou a prática da movimentação corporal incompatível com uma reflexão sobre os fins que a motivam, acabam remetendo-nos a uma compreensão de que aquele componente curricular pouca relevância tem obtido no âmbito educacional.

Nesse contexto, Carmo (1988,56) conclue: "... a observação da prática da Educação Física nas escolas de I, II e III graus evidencia uma atividade sem continuidade, articulação, unidade, consistência no ensino e relação com a realidade".

Nota-se assim uma falta de planejamento das aulas de Educação Física, além do que, não fica claro se o professor tem para si bem definidos os objetivos a serem alcançados pela aula.

Dessa maneira, as aulas terminam por se transformarem em um espaço corriqueiro, em que qualquer atividade pode ser praticada sem que haja a necessidade de estar vinculada a um objetivo, ou a um propósito educativo, a um planejamento prévio que aponte claramente os objetivos a serem alcançados por cada atividade apresentada.

O simples ato de se movimentar passa a ser visto como meta, mesmo que ela seja incompatível com qualquer contexto, ou desvinculado de qualquer tentativa de engajamento nas demais atividades do universo escolar.

Fundamentado em bases da sociologia, Betti (1994) traz à discussão a teoria dos sistemas e conclui que, em estando certa esta teoria, a definição das finalidades da Educação Física Escolar não se encontram permeadas pela neutralidade. Para o autor em questão, a ação pedagógica da Educação Física busca finalidades, que estão determinadas por valores.

Neste sentido, Betti (1994) aponta para alguns princípios que acredita devam nortear os rumos da Educação Física e os classifica como -“princípio da não exclusão” e “princípio da diversidade”.

Para o autor, o respeito a esses dois princípios garantiriam, por certo, um caráter mais justo e democrático à prática da Educação Física Escolar. De acordo com o princípio da não exclusão cabe à Educação Física abranger nas atividades propostas em aula o maior número possível de alunos, fazendo com que eles não se sintam excluídos das atividades.

Segundo o princípio da diversidade cabe à Educação Física propiciar uma gama variada de atividades em seus conteúdos programáticos, a fim de que o aluno possa eleger por si a atividade de sua preferência dentro da diversidade existente na cultura corporal.

A partir da observação da teoria acima discorrida, Betti (1994) afirma que a mesma se torna pouco observada pelos professores de Educação Física. O que o autor observa é a não diversidade de conteúdos, uma vez que as aulas se desenvolvem contemplando quase que exclusivamente os conteúdos esportivos.

Dessa maneira, o princípio da não exclusão deixa de ser respeitado, pois que na prática esportiva o princípio da seletividade sempre esteve presente. Conclusão: poucos jogam, praticam e exercem enquanto muitos assistem, ou simplesmente se desinteressam, tornando-se indiferentes à prática esportiva.

De acordo com o processo educativo no qual está inserida a Educação Física, a prática esportiva é tida, quase que exclusivamente, por um único conteúdo, quer seja, o esportivo. O futebol de salão, o vôlei, o basquete e handebol são contemplados e utilizados para todo e qualquer objetivo educacional proposto.

Maturana (1995, 13), estudioso da Educação Física e que também destaca forte valorização do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, procura nos mostrar que dentro de um processo de competição ocorre a negação do outro, e alerta: “... alguém faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar de um âmbito de interações que se define na negação do outro sob o eufemismo: mercado da livre e sadia competição”.

O autor confere a essa situação a categoria de cinismo social.

O caráter de prática saudável propagada pelas competições esportivas consiste em mais um argumento apelativo, através do qual o espírito capitalista envolve as relações humanas.

Desse modo, o esporte se firma como ato educativo da Educação Física e se concretiza sob a égide da propagação das atividades esportivas, ou seja, competitivas, confirmando-se assim a força da reprodução exercida pela educação.

É de importância fundamental ressaltar que o presente trabalho não tem por finalidade destituir o esporte do respeito e mérito que ele merece, pois que o temos na conta de incontestável fenômeno de ordem cultural.

A intenção desse estudo, por estar vinculada aos processos humanizadores, conferidos à Educação Física no processo educativo, é questionar a utilização quase exclusiva dos conteúdos esportivos pela Educação Física Escolar no transcorrer do

ano letivo, em detrimento de tantos outros conteúdos da cultura corporal que, em muito, contribuiriam para o enriquecimento desse componente curricular.

O questionamento acima colocado ocorre no sentido de contribuir para o despertar do profissional sobre quais serão, na realidade, as contribuições de sua prática no processo educativo, e de que maneira ela vem contribuindo para com o processo de humanização de seus praticantes, além de chamar sua atenção para a propagação de outras atividades da cultura corporal, para o enriquecimento das aulas.

Vale dizer que o esporte apresenta pontos positivos no que diz respeito à socialização, realização pessoal, dentre tantos outros pontos que poderiam aqui ser levantados. No entanto, o esporte é também um elemento gerador de seletividade, fomentador do espírito de competitividade e exclusão dos menos aptos.

Conseqüentemente, o que se verifica é que, segundo a argumentação de autores como Betti (1994) e Bracht (1986) se confirma o pressuposto de que quando o esporte é o conteúdo privilegiado das aulas, ele acaba se tornando único, e isso se dá em detrimento de tantos outros conteúdos que poderiam estar sendo apresentados aos alunos, num esforço para a sua diversificação.

A valorização de atividades exclusivamente esportivas durante as aulas de Educação Física, acabam por furtar desse espaço a possibilidade de haver diversidade de conteúdos que deveriam permear essas aulas e a conseqüente perda de espaço para a fruição do lúdico.

Para fazer parte do processo educativo e ser compreendido com tal finalidade, o esporte teria que atender certos procedimentos de ordem pedagógica, baseado em fins educativos muito mais que em finalidades competitivas. O esporte deveria se estruturar de modo diverso daquele como ele hoje se apresenta, e adquirir consciência de que ele é um meio para atender às necessidades do homem, mas nunca o inverso.

O esporte teria de ser compreendido como fator de ordem cultural para servir ao homem e ao processo educativo. Todavia, para que o esporte possa ser considerado elemento pedagógico, teria ele que estar destituído da forte gama de competitividade e seletividade que o acompanha .

Outro fator de relevante importância para a transformação do esporte em elemento constitutivo do avanço do homem frente as suas necessidades de crítica e criatividade, relaciona-se com as regras esportivas que lhes foram impostas, sendo, portanto, inquestionáveis.

No que diz respeito à utilização do esporte compreendido como conteúdo programático da Educação Física escolar, poderia se transformar em um rico elemento educativo caso a construção de suas regras fossem atribuídas aos próprios alunos, que teriam, desse modo, oportunidade de opinar ou transformá-las de acordo com as necessidades do grupo.

Nesse sentido, o esporte já forneceria, junto ao processo educativo, valioso serviço, uma vez que, ao elaborar regras de acordo com a realidade e necessidades do

grupo, os alunos estariam vivenciando um exercício de crítica e criatividade, ao mesmo tempo em que estariam criando alternativas para as suas necessidades e soluções para os problemas propostos.

Outro fator que contribuiria para a mais efetiva transformação do esporte junto ao processo educativo, consiste na tentativa de fazer com os movimentos relativos a cada modalidade pudessem ser criação individual de cada aluno, de acordo com seu modo próprio de compreendê-lo, e não um modelo de movimento a ser mecanicamente executado.

Compreendido sob esse prisma, o esporte passaria a ocupar o papel de agente educativo, oportunizando aos alunos uma reflexão para além de sua prática, entendida, assim, não apenas por um fazer corporal.

Embora se verifique, no discurso da Educação Física, um tom carregado da valorização de aspectos psicossociais, Bracht (1986) nos diz que ela não contempla mais que alguns conteúdos físico - esportivos, na esperança que o cognitivo e afetivo dos alunos sejam automaticamente atingidos.

Nesse contexto, é Bracht (1986) quem observa:

“... a idéia de que atuando sobre o físico estaremos automaticamente e magicamente atuando sobre as outras dimensões precisa ser superada para que estas possam ser levadas efetivamente em consideração na ação pedagógica, através do estabelecimento de estratégias

que objetivem conscientemente o desenvolvimento, num determinado sentido, destes outros aspectos/dimensões dos educandos”.(Bracht, 1986, p.64).

Apregoam-se ao longo da história os benefícios que podem ser obtidos por intermédio da prática esportiva, entretanto Bracht (1986) questiona de forma simples e clara quais seriam as possíveis maneiras desse fato se dar quando da execução mecânica e destituída de reflexões que normalmente a prática esportiva oferece.

É ainda Bracht (1986, 65) que oferece como contribuição à reflexão um certo questionamento sobre a socialização defendida nos discursos acerca da Educação Física e denuncia que o que ela reproduz são as desigualdades sociais ou seja, o domínio social em processo:

“... a socialização através do esporte escolar pode ser considerada uma forma de controle social pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes, como condição alegada para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade”.

Assim, o valor educacional atribuído ao esporte compreendido como conteúdo das aulas perde parte de sua força no processo educativo se levarmos em conta a necessidade que há na Educação em reverter alguns dos valores sociais que, até então, outra coisa não fizeram senão perpetuar a ordem vigente.

No entanto, não somente questões relativas ao fazer pedagógico da Educação Física escolar colaboram para a sua atual situação. A formação desse profissional, que

irá atuar nas escolas da rede oficial de ensino, segundo autores que estudam essa problemática, é um dos fatores que contribuem para atual a situação desse componente curricular.

Diversos são os motivos que, reunidos, dão o tom à Educação Física que hoje presenciamos.

Inúmeros são os componentes que contribuem com o atual estado dessa prática educacional. Trata-se, pois, de assunto complexo que demanda a análise de diversos fatores socioculturais, tendo em vista sua maior compreensão no decorrer da composição histórica que reflete sua condição atual.

Esse esforço para uma reflexão sobre os caminhos pedagógicos trilhados pela Educação Física escolar, no que diz respeito a seus objetivos e postura do educador, teve início há mais de uma década, por ocasião da confirmação da crise na área revelada por Medina (1983), além de outros autores.

Apenas para ilustração de alguns dos problemas mais graves dessa discussão, utilizaremos de exemplos que acreditamos exerçam a força da consolidação dos problemas referentes à Educação Física aqui levantados.

Na década de 80, Medina (1983) já propunha uma revolução para nossa cultura, denunciando em sua obra, uma crise segundo a qual sobreviriam novos rumos referentes ao campo da Educação Física e seu papel na sociedade.

Essa revolução cultural proposta por Medina (1983), efetivou-se numa corajosa denúncia a respeito da realidade da Educação Física, tornando-se um chamado para que se começasse a perceber a necessidade de recuperação do sentido humano do corpo.

A formação do profissional de Educação Física é um dos pontos agravantes do problema. Trabalhos de pesquisa na área da formação profissional apontam para um grande número de faculdades de Educação Física no país, anunciando o baixo nível de preparação e formação desse profissional, uma vez que o crescimento desordenado de escolas superiores proporcionou a quantidade mas não necessariamente a qualidade.

Dentre os trabalhos referentes à formação profissional destacamos aqui Carmo (1988), Costa (1988), Oliveira (1988) e Moreira (1988).

Os referidos autores questionam a formação profissional do professor de Educação Física, à medida que colocam em discussão objetivos educacionais que esses professores buscam alcançar, ressaltando ainda a observância de aspectos de fragilidade, indefinição e descrédito no que se refere aos objetivos.

Existem nos cursos de formação profissional grades curriculares que tratam a questão humana dentro de unidades de ensino (anatomia, fisiologia, psicologia) sem estabelecer a necessária correlação para que ocorra uma compreensão da globalidade que é o ser humano.

Nesse sentido, a abordagem sobre o homem se torna compartimentada, tratando cada área do conhecimento de sua parte, esquecendo-se, com isso, de contemplar o homem em sua totalidade.

Esse tipo de formação é verificada sem que se vislumbre o ser humano no contexto social, perdendo-se assim, a oportunidade de alcançar sua compreensão histórica e os caminhos de sua corporeidade construídas com o auxílio da antropologia.

Fica em segundo plano, ou simplesmente esquecida, a valorização de aspectos afetivos e emocionais do homem dos quais tratam a Psicologia e a Pedagogia do Movimento.

Nesse sentido, observa Costa (1988, 212): “... a vivência do corpo e do movimento, a compreensão energética dos seres vivos, a experiência do lúdico e a comunicação interpessoal trarão mudanças significativas às percepções do mundo”.

Na observação apresentada por Costa (1988) estão contidos todos os aspectos que contemplam uma educação humanizante. No entanto, tal afirmação revela, na formação profissional, a inexistência de valorização ou preocupação relativas a esses aspectos.

Para que ocorra efetivamente a valorização desses conteúdos dentro das aulas de Educação Física, Costa (1988, 212) propõe o seguinte ponto de vista: “...é imperativo a formação de um profissional de Educação Física que, vivenciando e

percebendo o significado das necessidades sociais de hoje, seja sensível e competente para atuar na sociedade de amanhã”.

Embora em algumas grades curriculares se encontrem presentes alguns componentes mais diretamente ligados àquilo que nesse estudo denominamos de formação humana, o esforço de interligação entre elas não ocorre de maneira satisfatória, deixando a desejar no aspecto da consolidação de uma visão do homem integral, em seus alunos, futuros profissionais da área.

Ainda com relação à formação universitária no campo da Educação Física, podemos constatar certa tendência para a maior valorização da formação esportiva, na qual a ênfase dada às diversas modalidades esportivas praticadas no país toma grande espaço nas grades curriculares.

Essa observação já fora apresentada por Daólio (1995) que a denominou de período de esportivização da Educação Física, devido à formação esportiva que os professores obtiveram em sua infância e adolescência, e que influenciou sobremaneira seu fazer profissional.

O esporte praticado na escola está diretamente identificado com os valores do esporte institucionalizado, competitivo e de alto nível.

Nesse sentido, a abordagem feita ao esporte ainda se verifica de maneira restrita, segundo a qual a formação do atleta de alto nível é mais valorizada que a pedagogia do esporte, e a reflexão sobre o entendimento do esporte compreendida

como prática social, manifestação cultural, instrumento educativo ou espaço de lazer fica preterida ou esquecida, propagando-se, assim, um modelo esportivo no qual imperam a seletividade, a exclusão e a alienação.

Outro fator que contribui para a atual situação na qual se encontra a Educação Física escolar pode ser atribuída ao pouco valor que essa disciplina possui junto ao universo escolar.

A constatação dessa realidade pode ser delegada ao entendimento que se propagou na humanidade no que se refere à uma maior valorização dos componentes intelectuais em detrimento dos componentes físicos, em que o teor da educação deve se basear nos aspectos inteligíveis delegando ao esquecimento aspectos físicos, sem ao menos se dar conta de que essa educação não cuida somente do físico, mas, se bem compreendida e difundida, abrange também aspectos sensíveis ou emocionais relativos à corporeidade.

Tal fato destitui a Educação Física de respeito e valor por parte de professores e alunos que passam a vê-la como assunto sem importância, ou coisa lembrada apenas por ocasião dos festejos do calendário escolar tais como festas juninas, desfiles cívicos, campeonatos escolares.

Essa estreita compreensão acerca dos objetivos educacionais referentes à Educação Física escolar, e a pouca importância atribuída junto ao processo educativo, contribuem para sua extinção da grade curricular do ensino básico, tanto quanto para a diminuição do número de aulas no ensino médio

A escassa preocupação com os elementos de valorização do ser humano, ou o desleixo com o processo humanizador, ao qual esse componente curricular poderia estar fomentando e, com isso, contribuindo para o crescimento humano das crianças e adolescentes que dela participam, representam alguns dos motivos que conferem à Educação Física Escolar na atualidade o pouco valor que ela efetivamente tem no processo educacional e na sociedade, sem que ocorra um consenso a respeito da importância de uma intervenção educativa efetiva.

Esses são alguns dos fatores que contribuem de maneira eficaz para uma crescente desvalorização desse componente e conseqüentemente, dos profissionais que por seu intermédio atuam na formação social de crianças e adolescentes.

No próximo capítulo estaremos adentrando a análise documental à qual nos propusemos enquanto instrumento metodológico.

Para tanto estará sendo enfocada a Proposta Curricular para o ensino de Educação Física no II Grau, documento elaborado pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), órgão oficial da Secretaria Estadual de Educação que busca apresentar aos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo as normas pedagógicas para o ensino da Educação Física escolar.

Esse capítulo também abordará questões relativas aos componentes lúdicos da cultura, por entendermos ser esse importante agente dentro do processo pedagógico, para que se alcance uma educação de caráter humanizador.

*Capítulo III Analisando
Propostas*

CAPÍTULO III - ANALISANDO PROPOSTAS

3.1. A PROPOSTA CURRICULAR

Nesse ponto do presente estudo cabe uma análise que contemple os conteúdos e estratégias utilizados para fins educacionais, propagados pela Educação Física por intermédio de seus documentos oficiais.

Para esse fim, destacamos a Proposta Curricular para o ensino da Educação Física veiculada por um dos órgãos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), elaborada no ano de 1992.

Veremos adiante que a proposta do documento oficial aqui analisado, teoricamente, sustenta uma Educação Física de caráter humanizador, em que as atividades que se propõem se encontram comprometidas com a formação do educando

A opção pela Proposta Pedagógica da Educação Física no II Grau se deve a dois motivos principais: o primeiro deles é que, sendo esse documento o único elaborado por um órgão da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, especificamente desenvolvido para o segundo grau, estará apresentando uma pedagogia e uma estratégia de ensino diretamente voltadas ao adolescente, faixa etária para a qual estão relacionadas as aplicações pedagógicas da Educação Física desse estudo. O segundo motivo que justifica a opção pelo citado documento é que os autores consultados para a formulação da proposta se aproximam da filosofia dos autores das demais publicações analisadas nesse estudo, os quais apresentam preocupações relativas aos caminhos tomados pela educação, tanto quanto pela Educação Física.

A proposta curricular para ensino de Educação Física no segundo grau, tem como objetivo "... a recuperação da escola pública e a melhoria da qualidade de ensino oferecido à sociedade", palavras do Secretário de Educação da época, Fernando de Moraes. (São Paulo, 1992).

Estudos realizados pela CENP, no ano de 1989, puderam constatar uma indefinição quanto à metodologia adotada pelos docentes da rede oficial de ensino do estado de São Paulo, em que análises realizadas pelo citado órgão puderam apontar para uma seleção aleatória dos conteúdos programáticos, não se constatando dentro do fazer pedagógico da Educação Física, qualquer vínculo entre as atividades propostas e os objetivos educacionais defendidos pelos professores.

Nesse sentido, a Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física no II Grau, tem por objetivo apresentar subsídios aos profissionais que atuam diretamente nas escolas da rede estadual, estabelecendo os conteúdos mínimos a serem alcançados pelos alunos no final de cada ano letivo.

Os estudos realizados pela CENP oferecem ao professor de Educação Física a possibilidade de diversificação de sua intervenção em sala de aula, sugerindo aos docentes outras estratégias de abordagem dessas aulas, que não aquelas tradicionalmente reconhecidas e por eles utilizadas.

Nesse sentido, a proposta apresenta aos docentes da área novas possibilidades de atuação educacional, enfocando questões relativas à estratégia de ensino que até então não faziam parte do conteúdo programático da Educação Física escolar, tais como discussões relativas ao cotidiano esportivo veiculado pela mídia, a utilização de vídeos educativos propostos para reflexão e estudos, dentre outras formas de intervir através da Educação Física que até então se preocupava unicamente com o movimento corporal voltado para a prática esportiva.

A Proposta Curricular aponta várias dificuldades relativas ao cotidiano da Educação Física escolar. Dentre elas, um fator que fortemente contribuía para a evasão dos alunos, relacionava-se ao fato de estar esse componente curricular fora do período normal de aula, ou seja, as aulas de Educação Física aconteciam em período diferente daquele das demais disciplinas que compunham a grade curricular.

Esse fato acarretava um grande número de solicitações de dispensa por parte dos alunos que, para assim procederem, amparavam-se na Lei Federal 7692/88, que procurava adequar horário de estudo e trabalho para os estudantes adolescentes.

Esse dispositivo legal culminou num excessivo número de dispensas sem que a escola tivesse como analisar a validade dos atestados apresentados pelos alunos.

Essa situação pôde ser sanada a partir do momento em que as aulas de Educação Física passaram a integrar o mesmo período de aula das demais disciplinas da grade curricular, facilitando a freqüência dos alunos às mesmas.

A esse respeito cabe o levantamento de algumas questões com relação às dispensas em massa solicitadas pelos alunos: a distância entre residência e escola certamente contribuiu para o aumento dos pedidos de dispensa, uma vez que, ter que ir à escola mais de uma vez ao dia representa para as famílias gastos com transporte.

Outro fator a ser considerado relaciona-se aos conteúdos da Educação Física escolar, propriamente ditos, que até então balizavam esse componente educacional, levando-nos ao questionamento do interesse que esse componente curricular desperta em seus alunos a ponto de aproximá-los ou distanciá-los das aulas. Teria sido o amparo legal utilizado para que o aluno exercesse uma atividade profissional de fato, ou teria o aluno se utilizado desse dispositivo da lei para se afastar de aulas que não contemplavam seus interesses?

O presente estudo não tem a intenção de responder à indagação formulada, mas nos utilizamos dela num exercício de reflexão a respeito dos interesses provocados pela Educação Física escolar em seu corpo discente.

Depois de verificada a situação em que se encontrava a Educação Física no segundo grau, é que foi elaborada a proposta que trazia, dentre outras preocupações, uma “opção metodológica” que objetivava uma reflexão sobre a contribuição da Educação Física para a construção do conhecimento, apresentando-se como uma proposta que educa para a cidadania, superando o conceito da formação esportiva até então presente na ação pedagógica dessa área do conhecimento.

Dentro dessa proposta, verifica-se o reconhecimento dos fins tecnicistas, pautados por um caráter bio fisiológico regulamentado pelo decreto federal 69.450/71 (documento que regulamenta o ensino da Educação Física nas escolas), e, que, segundo denúncias do próprio documento analisado, apresenta até os dias atuais resíduos de sua influência na formação do conceito de Educação Física e conseqüentes resultados a serem alcançados por esse componente curricular. Diz o decreto federal 69.450/71 a respeito da Educação Física do II grau:

“... atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo

às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios”. (Brasil, 1985)

Esse caráter utilitarista, veiculado pela lei federal, confere uma visão mecanicista da Educação Física, que valoriza a aptidão física, ao mesmo tempo em que apresenta uma visão reducionista do movimento corporal, subestimando a formação do homem integral, compreendido sob todos os seus aspectos.

Embora teoricamente, o decreto federal 69.450/71 aborde o homem de forma integral, sua real intenção reside no controle social através da educação para o emprego do tempo útil do lazer, como forma de manipulação e controle social.

Diante do exposto, podemos observar um nítido esforço por parte da proposta curricular no sentido de superação dessa visão limitada da Educação Física, apresentando aos docentes da área um novo entendimento dos fins aos quais, o fazer educativo do componente curricular em questão tem condições de propiciar.

Nesse sentido, a proposta curricular apresenta aos docentes da Educação Física escolar um novo conceito a respeito dessa área de atuação, chamando-os para uma nova visão e postura, que já não é mais a do educador do físico, e defende:

“É preciso que se tenha uma visão de corpo e das práticas corporais, esportivas ou não, embasada em uma concepção de Educação Física centrada no humano, numa perspectiva de transformação social que propicie a formação de um homem conhecedor e crítico de sua

realidade e de seu contexto, capaz de compreendê-los e transformá-los”

(São Paulo,1992, p.15).

Nessa perspectiva, a proposta curricular defende dentro do campo de atuação da Educação Física um trabalho de consciência corporal em detrimento da contemplação de aspectos biológicos, anatômicos, fisiológicos ou psicológicos, transcendendo essas dimensões, observando a importância de se valorizar questões relativas aos aspectos cognitivos e emocionais de seus educandos.

Com relação à atitude e atuação do profissional da Educação Física, a proposta defende que:

“... o professor de Educação Física não é mais aquele que procura passar técnicas corporais ou esportivas aos seus alunos, mas aquele que, através delas e em conjunto com seus alunos, realiza uma leitura crítica do mundo, interferindo e possibilitando a interferência e a transformação dessa realidade.”(São Paulo,1992 , p.16).

O movimento corporal representa o principal elemento educativo do qual a Educação Física se serve, e a proposta curricular, a partir dessa compreensão, busca utilizar-se desses movimentos para o enriquecimento de seus conteúdos, que a partir de então se tornam mais abrangentes, porém, sem se esquecer de que esse componente curricular trabalha a favor do homem e do movimento humano, com o

intuito de contribuir para sua transcendência, para a superação de seus limites e para o seu auto descobrimento.

Essa visão mais ampla, a respeito do papel a ser desempenhado pela Educação Física escolar, permite ao professor de Educação Física, uma abordagem que contemple aspectos concernentes à consciência corporal de seus educandos, discutindo com eles questões relativas aos aspectos sócio-culturais impregnados no corpo, possibilitando-lhes a apropriação da cultura corporal, sem com isso perder sua identidade que se encontra vinculada ao movimento humano.

A filosofia que embasa a Educação Física sugerida pela proposta curricular (1992,17) é defendida nos seguintes termos:

“...dar-se-á à Educação Física a verdadeira dimensão que extrapola a sua mera especificidade, na expectativa da construção de uma sociedade voltada e a serviço do Homem”.

A proposta curricular contextualiza histórica e socialmente o adolescente, apresentando-o ao professor a partir de um enfoque cultural, cognitivo, afetivo e físico, ressaltando, porém, a importância de compreendê-lo em sua totalidade humana. Em assim procedendo, esse profissional estará superando a concepção de Educação Física bio fisiológica que alicerçava sua formação e prática.

Esse enfoque abrangente do adolescente, abordando-o em sua totalidade enquanto ser representa importante avanço para os fins educacionais que coloca a

humanização como base de seus objetivos, pois verificou-se no capítulo anterior desse estudo, que as escolas de formação do profissional de Educação Física, ainda contemplam o homem de modo compartimentado, observando-o e estudando-o de modo estanque em sua formação anatômica, fisiológica e psicológica, sem compreendê-lo em sua totalidade

Fundada na teoria Piagetiana, a proposta curricular aponta para uma perspectiva construtivista-interacionista.

A teoria fundamentada em Piaget defende que o desenvolvimento da criança ou do adolescente resulta da construção de estruturas mentais que se equilibram possibilitando a adaptação do indivíduo ao meio físico e social.

Dentro dessa teoria do desenvolvimento, ocorrem divisões em períodos correspondentes às faixas etárias, e o adolescente encontra-se, por sua vez, em um período que corresponde à elaboração do pensamento hipotético e às abstrações.

Dessa forma, segundo a proposta, faz-se importante, para a construção do conhecimento, a proposição de atividades de complexidade progressiva, representando essas atividades desafios que provoquem o desequilíbrio, que, para serem solucionados, necessitarão de uma reorganização mental, a qual, por sua vez corresponde à construção do pensamento no educando.

Quando o professor apresenta esse embasamento teórico, o esporte passa a ser uma estratégia de ensino bastante rica, mas não a única, que pode ser utilizado nessas circunstâncias.

Entretanto, para que o esporte se efetive como agente de intervenção educacional, novo entendimento deverá permear sua ação, tornando-se instrumento de ensino através dos movimentos que o acompanham, permitindo novas possibilidades de criação dos mesmos, assim como abrindo discussões a respeito das problematizações que uma situação de jogo pode fomentar.

Proposições que levem o aluno a refletir para agir corporalmente, criar, representar, são também estratégias de ensino que contemplam os objetivos da proposta e possibilitam ao aluno uma tomada de consciência de suas possibilidades físicas e mentais. Também nessa proposição, o esporte entendido sob esse enfoque educacional se torna importante elemento para contribuir no processo educativo.

Essa conscientização pode ser entendida como um processo de formação da consciência crítica, de elaboração mental para a resolução de problemas, pois, tendo o aluno a necessidade de criar suas hipóteses e abstrações, ele desenvolverá, a partir de seu pensamento, a resolução das questões propostas pelo professor.

Betti (1991, 127), em sua dissertação de mestrado se utiliza da proposta de Thomaz acerca de uma revolução metodológica na Educação Física, possível em se: "...substituindo a elitização, competição, mecanização dos movimentos, medição de performances, passividade do aluno e verbalismo excessivo do professor, pela

criatividade, iniciativa do aluno, aprendizagem por descoberta, ensino individualizado, técnicas grupais, expressão corporal e ludicidade.

Dentro dessa perspectiva de atuação da Educação Física, em que o corpo e o movimento humano ocupam lugar central das atenções, diversas são as estratégias ou maneiras de se intervir junto a ele, e elas se concretizam através de atividades até então pouco desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, o componente lúdico da cultura tem grande importância no fazer pedagógico da Educação Física escolar, pois, a partir de sua utilização, os alunos adquirem uma postura de espontaneidade que os desarma das posições convencionais que a sociedade neles desenvolve.

Finalizando a análise referente à proposta curricular, podemos notar no referido documento o mesmo discurso veiculado pelos livros que compõem a bibliografia referente a esse campo pedagógico, no qual os autores propõem uma prática educacional desvinculada da prática essencialmente esportiva e convencional, dando assim mais ênfase a conteúdos diversos que possibilitarão uma abordagem mais profunda do aluno, enfocando questões relacionadas à construção do conhecimento que ele possa elaborar, garantindo-lhe maior compreensão de si e da sociedade.

A proposta não desconsidera a utilização da prática esportiva no processo educativo, porém faz isso por meio de novas considerações, sob um enfoque pedagógico, utilizando-se do esporte enquanto instrumento educativo para fazer com

que seus praticantes reflitam sobre seus diversos aspectos, além de retirar do esporte situações problemas para serem solucionadas pelos alunos.

A proposta educacional analisada, preocupa-se ainda em subsidiar o professor, apontando sugestões de livros, filmes e atividades para o enriquecimento de sua intervenção educacional.

Tanto os livros quanto o documento aqui analisados, propõem uma Educação Física comprometida com o homem integral, conhecedor dos valores de seu tempo, comprometendo-se, a partir de sua intervenção, com a possibilidade de construção de uma pedagogia que contribua para a formação de um ser humano consciente e conhecedor de si, de suas possibilidades de atuação e intervenção na sociedade.

Verifica-se na teoria uma proposta educacional comprometida com o ser humano integral, preocupada com a construção do humano no homem. A Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física no II Grau abrange todos os aspectos que viabilizam a intervenção, por parte da Educação Física escolar, de uma educação humanizadora.

Concluimos, assim, ser a Proposta Curricular reconhecido esforço na tentativa de melhoria da qualidade do ensino de Educação Física nas escolas da rede de ensino oficial do estado de São Paulo, representando importante passo rumo à contemplação do homem integral e, conseqüentemente, fomentando uma concepção de Educação Física com caráter humanizador.

A proposta curricular apresenta, no entanto, como conteúdos básicos de sua intervenção educativa o esporte e a dança, compreendidos como elementos da cultura corporal, esquecendo-se de mencionar aspectos relativos ao componente lúdico da cultura, os quais permeiam jogos e brincadeiras e que, por serem realizados a partir de movimentos corporais, também devem fazer parte dos elementos que compõem a cultura corporal.

Entendemos que o contingente de atividades que abarcam o universo da cultura corporal apresenta uma infinidade de outras atividades, além do esporte e da dança, e que podem oferecer sua contribuição para a diversificação das práticas propostas pela Educação Física escolar, sem contudo, descaracterizar sua identidade e sem perder sua especificidade ainda em construção.

Dessa forma, estaremos abordando, na segunda parte desse capítulo questões relativas ao componente lúdico da cultura, representado por jogos e brincadeiras os quais, por sua importância, serão defendidos como parte integrante dos conteúdos programáticos que compõem a Educação Física escolar.

3.2. A PROPOSTA LÚDICA

O fazer educativo que acompanha a Educação Física escolar é representado pelo movimento humano e dessa forma, não tem necessariamente de ser esse movimento representado pelo esporte.

Diversas são, no universo da cultura corporal, as atividades que podem ser utilizadas no desenvolvimento de uma aula de Educação Física escolar, sem que desse modo se perca sua identidade e especificidade, uma vez que não se estará deixando de abordar o homem e seus gestos.

O conteúdo jogo, representado pelos jogos cooperativos, jogos teatrais, jogos indígenas, jogos recreativos, as oficinas de expressão, dentre outros, compõem uma enorme gama de recursos para novas e diferentes abordagens para as aulas, tornando-as atuais, diferentes e certamente atraentes aos alunos. Estes, a partir desses conteúdos, estarão elaborando um conhecimento corporal, uma consciência crítica, desenvolvendo a criatividade, experienciando o prazer que acompanha a atividade lúdica.

O entendimento de jogo, apresentado nesse estudo como sendo um conteúdo da Educação Física, permeado pela ludicidade, não significa um simples entretenimento ou diversão desprovidos de valor educativo.

Os jogos são ensaios de assimilação de experiências através do corpo. Ao formular uma teoria da atividade lúdica, Piaget (1986) baseia-se no desenvolvimento humano a partir de aspectos cognitivos e afetivos, em que sugere a ocorrência de uma organização mental que contribui para uma assimilação do real ao EU.

Em defesa dos aspectos relacionados à criatividade propiciados pelo jogo, Bruhns (1993, 55) afirma: “Numa abordagem mais psicanalítica encontram-se considerações entre o EU e as experiências criativas do sujeito, experiências estas

surgidas nas atividades lúdicas, porque nelas o indivíduo usa sua personalidade integral e se descobre”.

Segundo a autora, no jogo estão presentes o estético, o prazer, o belo, enquanto no esporte o valor que predomina é a técnica, mais relacionada à utilidade.

A grande diferença existente entre jogo e esporte, reside no fato de que no esporte os praticantes têm a necessidade de vencer, acumular pontos, tendo a obrigatoriedade de se superar constantemente, além do que, as regras não podem ser modificadas ou adaptadas por seus praticantes. No esporte existe sempre um adversário com quem se joga contra. Em sentido contrário, o jogo propicia um espaço para a liberdade, espontaneidade, criatividade, provocando o imaginário e a fantasia havendo sempre a possibilidade de modificação das regras a fim de que elas se adaptem às necessidades do grupo. No jogo existe sempre um parceiro com quem se joga com.

Esses jogos e atividades apresentam em sua essência forte carga de ludicidade, o que possibilita colocar seus praticantes em atitude de espontaneidade para se expressar, criar, questionar e se conhecer.

Desse modo, entendemos que a sistematização dessas práticas nas aulas de Educação Física escolar poderiam ser também motivo de atenção da proposta elaborada pela CENP, assim como sua discussão e aprofundamento junto aos professores da rede oficial de ensino do estado de São Paulo, transportando para essas aulas os elementos da cultura lúdica que permeiam tais atividades.

A observação acima é pertinente, uma vez que um dos objetivos do citado documento é oferecer subsídios para o professor atuar junto aos seus alunos.

Quando nos reportamos à experiência extra escolar, destacamos quase de imediato o mundo da brincadeira ou da fantasia, no qual o lúdico se manifesta no comportamento infantil e as crianças carregam-no como bagagem ao ingressarem no mundo escolar.

No entanto, o que se verifica é que essa rica bagagem não consegue adentrar os muros escolares, pois a escola é concebida como lugar de aprender, lugar de coisas sérias, de produtividade, e não de liberdade, de brincadeiras.

Alves (1987, 126) defende que “... os brinquedos e os sonhos utópicos não são desafortunados acidentes no desenvolvimento do homem, ... consistem em expressões do mais profundos anseios da alma humana”.

Partindo dessa concepção de valorização do brinquedo, fator preponderante da cultura da criança, e portanto do homem, prossegue o autor (1987, 98) argumentando em sua defesa: “Nossa sociedade, dominada que está pelo dogma da produtividade, é o túmulo da criança e, por conseguinte, o fim do brinquedo, já que a expansão das coisas produzidas e consumidas depende da repressão da energia humana dirigida à alegria”.

Diante das denúncias apresentadas por Alves (1987), podemos concluir que os objetivos educacionais não atribuem ao desenvolvimento humano o valor desejado,

compreendido pelo desenvolvimento das potencialidades pessoais, no relacionamento do homem consigo próprio e com a sociedade de modo geral. Em outras palavras, não dá conta de contemplar o homem integral, da maneira que se propõe em seus discursos pedagógicos.

Essa constatação ocorre a partir das denúncias de negação da bagagem cultural trazida pela criança ao entrar na escola, bem como pela negação das manifestações do lúdico que nela se processam, observadas nas denúncias dos autores que compuseram esse estudo, e, principalmente, porque não faz parte dos objetivos que a Educação persegue para a formação dos alunos.

Nesse sentido, recorreremos novamente a Betti (1991, 156), ao nos apresentar uma análise do Método Esportivo utilizado na Educação Física escolar: “O Método Esportivo poderia ter valorizado a ludicidade, ao abrir-se ao esporte, mas a formalização, a tecnificação, a busca do rendimento limitaram-na, já que se aderiu ao esporte de alto rendimento, aproximando-se então do pólo do trabalho”.

Dessa forma o autor questiona a maneira pela qual o esporte é praticado na escola, com um entendimento de esporte performance, em detrimento de um esporte participação.

Essa utilização do esporte na Educação Física escolar vem contribuir para um empobrecimento de seus conteúdos e da pouca valorização da ludicidade, uma vez que o esporte performance do qual a Educação Física escolar se utiliza está diretamente relacionado ao trabalho, à competição, à busca desenfreada da vitória.

A partir dos interesses que a escola busca, não existe espaço para as manifestações lúdicas, como também para a valorização desse componente do qual os alunos se fazem portadores.

A vivência das experiências com caráter lúdico apresentam-se como importante espaço para se exercer a criatividade, Taffarel (1985,4) em sua defesa da criatividade em aulas de Educação Física escolar, é enfática:

“É no ato de criação que entram em jogo capacidades e habilidades cognitivas, modalidades de percepção, formas de organização de conhecimento e de reorganização de elementos. Entrelaçadas e inseparáveis, das habilidades estão as motivações, emoções e valorações, tudo isto transparecendo, em uma forma global, através da expressão corporal”. (Taffarel, 1985, p.4).

Do ponto de vista sócio-político, a autora defende que ao se sentir capaz de criar, o indivíduo se sente capaz de mudar, transformar, melhorar e esta capacidade pode contribuir com o homem tanto no nível individual quanto no coletivo para a superação de situações.

No entanto, denuncia Taffarel, (1985) que as práticas educacionais vem recebendo duras críticas quando inibem a criatividade do corpo docente e discente através de seus padrões imutáveis e autoritários, uma vez que desenvolvem processos de condicionamento, fazendo com que pessoas que poderiam ser altamente criativas e originais terminem cedendo a hábitos de adaptação e ajustamento.

A autora atribui tal realidade ao fato de que pessoas de fácil adaptação e ajustamento são mais docilmente manipuladas do que pessoas que criam, inovam, questionam.

Ao defender uma educação criativa, Taffarel (1985, 11) propõe "... que se organize um contexto que dê aos alunos a possibilidade para que eles se aventurem, explorem, averigüem, expressem, descubram e provem por si mesmos continuando a agir assim o resto da vida em um mundo em transformações".

A questão da criatividade na pedagogia educacional, está diretamente vinculada à valorização da ludicidade que, a partir de sua vivência, gera novos valores e a possibilidade de transformações.

Defendendo uma pedagogia da animação baseada na valorização do componente lúdico da cultura, Marcellino (1990) apresenta o mesmo conceito referido por Taffarel (1985) a respeito da criatividade no processo educativo:

“Resistindo, busca a transformação radical da sociedade, não quanto a um fim colocado, aprioristicamente, que não se pode prever, inclusive, mas funda-se na crença, numa ordem social verdadeiramente nova, baseada na criatividade como superação da criticidade”.
(Marcellino,1990, p.104).

Para o autor em questão, a pedagogia da animação está ligada à criação de ânimo e à cobrança da esperança e da alegria.

Nesse sentido, Marcellino (1990, 95) defende a vivência da cultura lúdica no interior da escola, com a ressalva de que ela não tenha um caráter compensatório, mas sim como valorização da cultura da criança e denuncia : “...a negação do lúdico pela escola, que implica na negação da cultura da criança, à contribuição, no âmbito escolar, para a manutenção do ‘jogo estabelecido’”.

Quando o sociólogo acima anuncia a necessidade de recuperação do lúdico, refere-se principalmente aos primeiros anos de escolarização, acreditando que esse fato possa contribuir para um processo criativo questionador da realidade, porém não deixa de considerar outros fatores que possam vir a colaborar para “a negação da lógica dominante da nossa sociedade e para a construção criativa de uma nova ordem social”.

O contato com o lúdico favorece a criatividade e dá ao homem a possibilidade de uma visão mais crítica da realidade , ao mesmo tempo em que lhe confere a oportunidade de se expressar de forma mais criativa, uma vez que o remete a uma posição de espontaneidade.

Dentre os autores que se dedicam a estudos referentes à Educação Física, Carvalho (1978) destaca-se por suas idéias a respeito de uma educação com caráter humanizador, embora ele apresente, por vezes, um ranço moralista e utilitarista impresso em suas idéias.

Esses resquícios moralistas e utilitaristas podem ser detectados quando o autor faz a defesa de uma Educação Física que se processe no sentido da formação

para a iniciação ao mundo do trabalho e à vida econômica, além da formação moral e cívica.

Mais uma vez podemos detectar os fins funcionalistas e utilitaristas que permeiam os objetivos educacionais, preparando o aluno para o mercado de trabalho, para o respeito à pátria, em detrimento de fins educacionais que o preparem para seu auto conhecimento, para o reconhecimento de si enquanto ser emocional.

Se, por um lado, o autor faz apologia dos conceitos moralistas com finalidades utilitaristas e funcionalistas da educação, compreendidos por ele como fundamentais para serem incorporados pela Educação Física (como se na realidade já não o fossem) por outro lado, ressalta a necessidade de uma Educação Física que contemple aspectos do desenvolvimento global da personalidade, enriquecimento da percepção estética e da expressão criadora.

A defesa que o autor faz desses aspectos contempla um “agir fisicamente” que, segundo ele, deve ser compreendido e experimentado pelo aluno.

À medida em que a atividade física, quer seja voltada para objetivos esportivos ou recreativos, vai sendo apresentada ao aluno, que por sua vez a executa, passando a sentir que tais movimentos lhe dizem algo, devendo estar carregados de significado no aqui e agora o fazer educativo da Educação Física passa a ter sentido e significado.

Dessa forma, o aluno passa a compreender que esses movimentos são seus, lhe dizem respeito, e ele passa a perceber seu poder de criação, construindo e se expressando por intermédio de sua corporeidade, encontrando seu EU real.

Ao proceder assim Carvalho (1978) propõe um novo rumo à Educação Física, vinculando-a ao objetivo de dar significado aos movimentos corporais que nela se processam, retirando-os do vazio ou da inutilidade de gestos.

O autor defende uma postura para o docente de Educação Física que pode ser compreendida como de suma importância para a transformação de professores do físico em educadores verdadeiramente comprometidos com as questões da corporeidade humana:

“... ser educador é criar um clima de relações humanas em que possam exprimir os projetos de cada ser em evolução, situando-os face à realidade de cada indivíduo, e de todos os indivíduos aqui e agora”. (Carvalho, 1978, p. 138).

Para que o educador se encontre em situação de fomentar o encontro de seus educandos com a vida, necessário se faz que ele próprio se permita vivenciar tal processo, mergulhando em si próprio, questionando-se e questionando a sociedade na qual se insere, num continuum em que se faça ator e espectador da própria vida.

Assim sendo, para que tal processo se viabilize, é necessário e fundamental que haja mudança de comportamento por parte do profissional, não somente no que diz respeito à sua postura, mas principalmente com relação à sua atitude.

Não basta simplesmente inovar na aplicação de métodos educacionais, buscar novas estratégias de ensino, incorporando a essa área do conhecimento novos conteúdos, mas, importante se faz repensar a incorporação de uma nova concepção de sua ação e comprometimento com os fins colimados por sua intervenção educacional.

Vivenciar a rica experiência desse encontro humano ou desse questionamento íntimo propicia ao professor ferramentas básicas para o incremento de sua intervenção junto àqueles que deverão estar descobrindo as chaves do crescimento humano.

Nesse sentido, a valorização das manifestações lúdicas, sempre acompanhadas de uma carga de prazer e espontaneidade, vivenciadas a partir de jogos e brincadeiras, apresenta-se como fonte de resgate do humano no homem que se perdeu quando este, em sua ávida busca do progresso, preteriu a si mesmo.

A compreensão que se faz do componente lúdico, na cultura contemporânea, ansiosa pela produção, consumo e lucro, está diretamente vinculada à sua total desvalorização; por sua vez a vivência do lúdico está condicionada ao prazer, está vinculada à alegria que não significa bagunça, porém não significa relação direta com o produzir.

Dessa forma, o valor educacional a ser atribuído ao lúdico, deixa de ser considerado, já que aparentemente se apresenta como algo sem importância para a construção do homem que a atual sociedade necessita, na ótica da sociedade que valoriza lucros imediatos e da pedagogia educacional cuja tarefa é a construção desse homem.

Nesse sentido, a Educação deixa de contemplar esse homem em todos os aspectos de seu desenvolvimento humano, para atender às exigências da sociedade na qual está inserida.

Embora reconhecido como manifestação cultural, o componente lúdico pode ser relegado a segundo plano, pois não é compreendido, pelos segmentos educacionais, enquanto fator de contribuição para o crescimento pessoal e emocional dos homens. Noutras palavras, esse componente não é percebido como essencial para a vida do homem nem tampouco se constitui como primordial à sua formação, entendida e veiculada pela escola.

Por abordar questões relativas à intervenção da Educação Física no processo educacional, as quais irão possibilitar a existência de um processo de humanização, como tentativa de contribuir com o encontro do homem consigo mesmo e com sua sensibilidade, esse estudo não poderia se esquecer do resgate do componente lúdico da cultura.

Não se trata, no entanto, de atribuir à Educação Física escolar mais uma responsabilidade que, porventura, descaracterize sua intervenção educacional.

Trata-se de um entendimento através do qual a otimização dos conteúdos pertinentes a esse componente curricular e suas estratégias de ensino, venham contribuir para o processo de humanização de seus alunos, propiciando-lhes por intermédio do movimento humano, objeto central da Educação Física, subsídios para o auto conhecimento para a superação do estado atual, para a transcendência pessoal.

A valorização desse componente da cultura certamente é de grande importância no processo de humanização, uma vez que, ao ser permitida sua fruição, o homem se coloca em atitude desprovida de disfarces sociais, em situação de criatividade e espontaneidade e, conseqüentemente, mais receptivo e criativo.

Através das manifestações lúdicas o homem conquista, ao menos temporariamente, ou seja, enquanto vivência tais atividades, a possibilidade de retirar as máscaras sociais que lhe foram impostas e que ele incorporou ao viver em sociedade. Máscaras já citadas no início desse trabalho, quando da abordagem do corpo e suas formas oprimidas de expressão.

Nesse aspecto, Winnicott (apud Marcellino 1990, 80) afirma: “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”.

Essa descoberta do self, anunciada pelo autor, é que oferece a oportunidade de encontro do homem consigo mesmo, reconhecendo-se e percebendo suas possibilidades de criação e expressão, tanto quanto de suas limitações, favorecendo, assim, o exercício do auto conhecimento.

A defesa do lúdico feita pelos autores citados no presente estudo, constatam uma estreita ligação entre criatividade e atividade lúdica, e nessa relação o educando tem a oportunidade de vivenciar situações de se expressar com espontaneidade perante as atividades motoras propostas, construindo e aumentando seu acervo motor,

acumulando subsídios para a formação de seu agir corporal, processando sua conscientização e humanização.

Marcellino (1990,101) é muito claro ao afirmar “A vivência do lúdico leva ao entendimento da gratuidade da alegria, da não relação entre o prazer e o atual ordenamento institucional que procura entorpecer o corpo, pela organização, disciplina e rotina, gerando a incapacidade dos sentidos”.

Desse modo, afirma o autor que, ao negar a cultura da criança e os componentes lúdicos da cultura, a escola não faz outra coisa que não seja dar sua contribuição para a perpetuação de uma situação domesticadora.

A afirmação acima apresentada pelo autor, está diretamente relacionada às citações de Severino (1978) e Moraes (1978) quando, no segundo capítulo desse estudo, tratavam das formas de manipulação dos homens através de procedimentos sutis.

Como bem lembra Marcellino (1990), propor a valorização do lúdico, não significa sua instrumentalização entendida como ferramenta suavizadora do processo de aprendizagem, moralizante e de abrandamento do controle.

Nessa perspectiva, a valorização do lúdico na escola não tem como finalidade o controle do comportamento, nem tampouco está se pregando sua institucionalização que, segundo o autor, representaria sua morte.

A escola, nessa perspectiva, não é compreendida como lugar de adestramento, fomentadora da adaptação à sociedade ocasionada pelo conformismo, limitada à transmissão do conhecimento ou de camuflagem dos sentimentos e experiências da criança, mas sim um espaço de encontro humano, propiciador de transformações sociais.

Conclusão

CONCLUSÃO

Concluimos esse trabalho acreditando que a Educação Física pode ser considerada um rico espaço para disseminação de uma educação de caráter humanizador, conforme citações defendidas pelos autores que compuseram a análise bibliográfica.

No entanto, para que tal situação seja alcançada, algumas questões deverão ser reavaliadas: as posturas e atitudes do docente de Educação Física escolar; a formação acadêmica e os princípios que permeiam essa formação; a visão esportivizada e biologizada que ainda acompanha os objetivos de alguns educadores; a concepção de homem e sociedade que esse professor formulou; os objetivos que esse componente curricular lúdico deve atingir junto ao corpo discente.

O perfil do professor de Educação Física humanizadora nada tem de autoritário e violentador da personalidade do adolescente. Ao contrário, a principal postura do educador está na compreensão que esse profissional elabore da necessidade da livre expressão do jovem.

Nesse sentido, deverá apresentar-lhe em suas aulas o espaço propício para a estruturação de sua personalidade e liberdade para sua expressão, oferecendo um clima de segurança propício para o fluir da criatividade, fomentando a busca de soluções para as questões propostas.

Embora tenhamos apresentado nesse estudo a concepção de uma educação humanizadora defendida por diversos estudiosos da área da Educação e Educação Física, pudemos avaliar a realidade na qual se encontra mergulhado o processo educativo.

Notamos assim que a denúncia que os estudiosos da Educação Física nos apresentam em suas obras literárias, relaciona-se ainda com uma concepção biologizada e de uma esportivização do referido componente curricular, por parte dos professores de primeiro e segundo graus.

Os valores do educador, a formação desse profissional e a forte tendência à esportivização da Educação Física formam o quadro de agentes que fortemente inviabilizam uma Educação Física que contemple os valores de uma educação humanizadora.

A deteriorização dos processos de humanização, em consequência das cobranças do mundo do trabalho e da produtividade, reforça o quadro acima citado, contribuindo para a negação da valorização dos conteúdos educacionais humanizadores.

Propor uma Educação Física de carácter humanizador requer cuidadosa revisão desse quadro, acompanhada de mudanças de alguns valores tecnicistas que por muito tempo permearam as concepções educacionais da área.

A valorização do componente lúdico na escola e principalmente na Educação Física escolar, utilizado em atividades diversificadas, dentro das especificidades que esse componente curricular carrega, certamente será de grande contribuição para a concretização de uma educação humanizadora.

Uma intervenção de carácter humanizador possibilitará que as aulas se apresentem acompanhadas de mais sentido e contemplem assim os elementos de formação humana, pois que, dessa maneira estará lidando com o adolescente desarmado das convenções sociais e, portanto, sua personalidade poderá fluir de maneira espontânea e criativa.

Na análise bibliográfica pudemos detectar um grande número de autores que defendem uma educação de carácter humanizador, ou seja, uma educação verdadeiramente comprometida com a formação do homem integral. Mas também nessa mesma análise pudemos constatar a denúncia desses mesmos autores a respeito de uma educação que privilegia a formação para o mundo do trabalho, ou no caso específico da Educação Física escolar, a priorização de conteúdos esportivizados voltados para a competição e a formação de atletas.

O documento oficial da CENP, aqui analisado, embora aponte importante avanço nas questões relativas aos conteúdos da Educação Física escolar e represente

uma superação da pedagogia desse componente curricular, uma vez que transcende a proposição do esporte como conteúdo único, esquece-se de mencionar o valor do lúdico para a superação do atual estágio em que se encontra a Educação Física escolar.

Autores que nos convidam a refletir a respeito da filosofia da educação e denunciam uma pedagogia que contempla a formação para o mercado de trabalho, dentro de uma ótica funcionalista da educação, defendem a necessidade premente de valorização do humano no homem.

Autores que direcionaram as vertentes de seus estudos para o campo do lúdico e da criatividade junto ao processo pedagógico, propõem-nos sua valorização no processo educativo, não de maneira utilitarista, mas sim no sentido de contribuição para a superação do atual estado em que se encontra a prática educacional, buscando a transcendência do homem e a transformação da sociedade, sem deixar de lado a valorização conteúdos da Educação Física, que não se restringem ao esporte.

Nesse sentido, concluímos esse estudo acreditando que uma nova educação que apresente em suas vertentes pedagógicas aspectos que valorizem a expressão humana, está diretamente relacionada à valorização dos componentes lúdicos da cultura, bem como propicia o exercício da criatividade nas aulas de Educação Física, incluindo em seus conteúdos o esporte, mas não ficando restrita a ele.

Dessa forma, estaremos alcançando um modelo de educação que valoriza e respeita a expressão do homem através de sua criatividade, contribuindo com ele em sua formação crítica, criativa e superadora da sociedade atual.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Mestre Jou, 1982.

ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar** São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1984

_____ **O Corpo e as Palavras**. In Bruhns, H. T.(org.) **Conversando Sobre o Corpo**. Campinas : Papyrus, 1985.

_____ **A Geração do Futuro**. 2ª edição, Campinas, Papyrus, 1987.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.

_____ **Ensino de primeiro e segundo graus. Educação Física para que?** RBCE vol. 13 n 2 1994.

_____ **A Educação Física não é mais aquela**. Motriz, vol. 1 , n 1 junho 1995.

BRACHT, W. **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo capitalista**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 7 (2), 1986.

BRASIL. (1985). Decreto n º 69.450 de 1º de novembro de 1971. In : São Paulo (estado) , Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação Física: legislação básica**. São Paulo.

_____ **Lei nº 7692 de 20 de dezembro de 1988**. In: São Paulo (estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas **Legislação e ensino de 1º e 2º graus (Federal)**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

- BRUHNS, H. **O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário**. Campinas, Papyrus, 1993.
- CARMO, A. **Educação Física e Esportes no 3º Grau**. In Passos, S. org. **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília, MEC, 1988.
- CARVALHO, M. **Cultura física e desenvolvimento**. Lisboa, Compendium (1978).
- CASTELLANI FILHO L. **Educação Física no Brasil. A história que não se conta**. 3ª edição Campinas : Papyrus, 1991
- CERVO, A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Mc Graw Hill, 1983.
- CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- COSTA, V.L. **A Formação Universitária do Profissional de Educação Física**. In **Educação Física e Esportes na Universidade**. Org. Passos, S. Brasília, MEC 1988.
- FEITOSA, A. **Educação Física novos compromissos, pedagogia, movimento, miséria**. Olinda, Secretaria de E.F. e Desportos e Secretaria de Educação de Pernambuco, 1986.
- FILKEINSTEIN, S. **A Filosofia da Insensatez**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- DAÓLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas, Papyrus, 1995.
- GAIARSA, J.A. **Couraça muscular do caráter**. São Paulo, Ágora 1984
- KOFES, S. **E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala?** In Bruhns, H. T.(org.) **Conversando Sobre o Corpo** Campinas: Papyrus, 1985.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1987.
- _____ **Lazer e humanização**. Campinas, Papyrus, 1983.
- _____ **Pedagogia da animação**. Campinas, Papyrus 1990.
- _____ **A Dicotomia Teoria /Prática na Educação Física**. Florianópolis: Revista Motrivivência, ano XII, n 8, 1995

MATURANA, H. **El Sentido del Humano**. 6ª edição, Santiago, Dolmen 1994.

_____ **Formacion Humana y Capacitacion**. Santiago: Dolmen, 1995.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, EPU/ EDEUSP, 1974.

MEDINA J.P.S. **A Educação Física Cuida do Corpo e Mente**. Campinas, Papirus 1983.

_____ **O Brasileiro e seu Corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papirus, 1987.

MIOTTO, G.M.S. **Linguagem Corporal e Expressão da Criatividade e seu Des ("envolvimento") na Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1991.

MORAIS, R. **O Meio Urbano: mercado de aflições**. In: Moraes, R. (org.) **Construção Social da Enfermidade**. São Paulo: Cortez, 1978.

_____ **O Que É Violência Urbana?** São Paulo, Brasiliense 1881.

_____ **Entre a Educação e a Barbárie**. Campinas Papirus 1982.

_____ **Entre a Jaula de Aula e o Picadeiro de Aula**. In: Moraes, R. (org.) **Sala De Aula: Que Espaço É Esse?** Campinas, Papirus, 1986a .

_____ **O Que É Ensinar?** São Paulo E.P.U., 1986 b.

_____ **Ecologia da Mente**. Campinas : Psy, 1993.

MOREIRA, W.W. **Repensar a Formação Profissional**. In Passos, S. (org.) **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília, MEC, 1988. Brasília, MEC 1988.

OLIVEIRA, J.G. **Preparação Profissional em Educação Física**. In Passos, S. (org.) **Educação Física e Esportes na Universidade**. Brasília, MEC 1988.

OLIVEIRA, V.M. **Consenso E Conflito Da Educação Física Brasileira**. Campinas, Papirus 1994.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. 3ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física no II Grau, São Paulo, 1992.

SEVERINO, A.J. Educação e Despersonalização na Realidade Social Brasileira. IN : Morais R. (org.) Construção Social da Enfermidade, São Paulo, Cortez, 1978.

SILVA, S.A.I. Valores Em Educação: O Problema Da Operacionalização Dos Valores Na Prática Educativa. Petrópolis, Vozes, 1986.

SNYDERS, G. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro, Paz e Terra 1993.

SOARES, C. Educação Física raízes européias e Brasil. Campinas, Autores Associados, 1994.

SOUZA, E.P.M. A busca do auto conhecimento através da consciência corporal: uma nova técnica. Dissertação de mestrado, Unicamp, 1992.

TAFFAREL, C.N.Z. Criatividade nas Aulas de Educação Física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.

TRATTON, P.H.N. Dicionário de Psicologia. São Paulo : Pioneira, 1984

WINNICOTT, D.W. O Brincar e a Realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975.