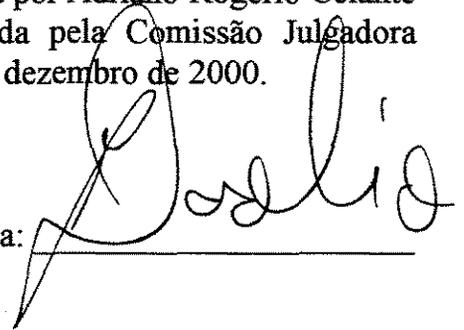


Adriano Rogério Celante

**EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO**

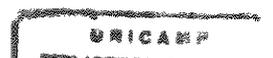
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Adriano Rogério Celante e aprovada pela Comissão Julgadora em 06 de dezembro de 2000.

Assinatura:



Orientador: **Prof. Dr. Jocimar Daolio**

Campinas, 2000



UNICAMP
BIBLIOTECA CENT
SECÇÃO CIRCULAR

UNIVERSIDADE B.C.
* CHAMADA:
UNICAMP
C33g
Ex.
JMBD BC/ 44055
DOC. 16-392101
C D
REC. R\$ 00,00
ATA 24104101
* CPD

CM-00154018-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

C392é
33 Celante, Adriano Rogério
Educação Física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no ensino médio / Adriano Rogério Celante. – Campinas, SP : [s. n.], 2000.

Orientador: Jocimar Daolio
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física

1. Educação Física escolar. 2. Educação Física-Estudo e ensino. 3. Educação Física (Segundo grau). 4. Educação Física-Aspectos sociais. 5. Educação Física-Aspectos antropológicos. 6. Pedagogia crítica. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

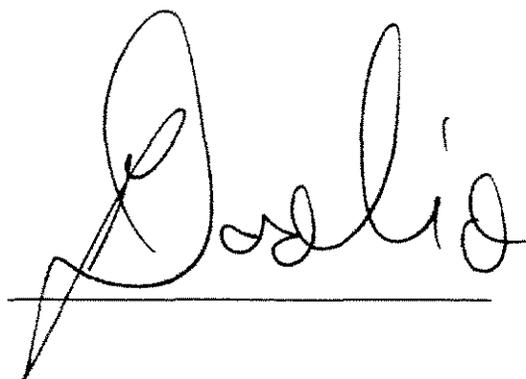
**EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO**

Adriano Rogério Celante

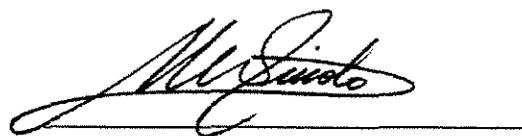
Campinas
2000

COMISSÃO JULGADORA

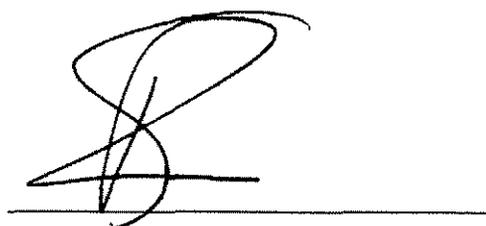
Prof. Dr. Jocimar Daolio - orientador
(Universidade Estadual de Campinas)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Daolio', written over a horizontal line.

Prof.^a Dr.^a Vilma Leni Nista-Piccolo
(Universidade Estadual de Campinas)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'V. Nista-Piccolo', written over a horizontal line.

Prof.^a Dr.^a Suraya Cristina Darido
(Universidade Estadual Paulista)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S. Darido', written over a horizontal line.

“Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.”

(Bertold Brecht)

“Um país não muda pela sua economia,
sua política e nem mesmo sua ciência;
muda sim pela sua cultura.”

(Herbert de Souza)

*Dedico este trabalho a Liciana, eterna namorada,
por compreender minha constante ausência num
momento tão intenso das nossas vidas.
Por incentivar e valorizar o meu compromisso
acadêmico, sem reivindicar o carinho e a atenção
que tanto tem merecido.
Pela serenidade e segurança nos momentos
que exigiram decisões difíceis e dolorosas.
Por saber me amar ...*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, acima de tudo, fonte de toda inspiração.

Aos meus pais, **Oswaldo e Mara**, por terem me concebido e participado efetivamente da minha formação. Pelo apoio e incentivo nos percalços da minha vida acadêmica. E, principalmente, por acreditarem na importância do meu trabalho.

Aos meus irmãos, **Ângelo e Tule**, por me ajudarem a resgatar os momentos tristes e felizes da minha infância e adolescência, períodos esses que jamais deveriam ser esquecidos pelos profissionais que lecionam para essas faixas etárias.

Aos professores **Afonso, Daniel, Fernando e Pedro**, por me ensinarem os primeiros passos da vida acadêmica, e por acreditarem que eu poderia caminhar por longas distâncias.

Aos professores **Edison, Beth, Genny, Greice, Jeane, Maurício, Mauro, Rita e Tati**, por contribuírem significativamente para a minha formação acadêmica, mostrando-me o fascinante universo da Educação Física escolar.

Ao professor **Jocimar**, por me mostrar uma nova perspectiva da Educação Física. Por ter me escolhido e me recebido de braços abertos no Programa de Pós-Graduação da FEF-Unicamp. E, finalmente, pela sabedoria, paciência e dedicação durante o período de orientação.

Aos professores e colegas **Beth, Caique, Nestor, Lúcia, Márcia, Miguel e Valdir**, por serem atores, assim como eu, num mesmo palco de risos e lágrimas, com finais nem sempre felizes, mas representativos da arte de viver a profissão professor.

Aos **alunos** das primeiras séries do Ensino Médio, especialmente aos alunos da 1ª série "A" do ano letivo de 1999, para os quais o presente trabalho se torna relevante, e sem os quais nada disso teria sentido.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), pelo incentivo financeiro, imprescindível para a qualidade na realização deste estudo, que exigiu muita dedicação e despendeu recursos.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para tornar possível e agradável a realização deste trabalho.

A todos aqueles que por não acreditarem ou não concordarem com os valores, idéias e ações contidas no presente estudo, tornaram a tarefa mais desafiadora.

SUMÁRIO

RESUMO	xv
ABSTRACT	xvii
INTRODUÇÃO	1
<i>Parte I</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA NOVA PERSPECTIVA	7
1. Tendências político-filosóficas da Educação: por uma concepção dialética	9
2. Uma crítica às tendências pedagógicas da Educação Física escolar	22
3. Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal	53
4. Cultura corporal: pressupostos para a intervenção no Ensino Médio	66
<i>Parte II</i>	
ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO	108
1. Os primeiros passos da pesquisa de campo	110
2. O desenvolvimento da pesquisa de campo e o que podemos observar	125
3. Um olhar atento sobre a tradição da prática escolar da Educação Física	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174

RESUMO

Educação Física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio

O texto desta dissertação tem como tema central o processo de construção de uma experiência de intervenção pedagógica em Educação Física no Ensino Médio, a partir dos pressupostos da cultura corporal. O trabalho divide-se em duas partes, e a primeira delas é caracterizada pela discussão teórica acerca dos papéis sociais da Educação escolarizada e da Educação Física como componente curricular, capaz de contribuir para os objetivos educacionais da escola a partir do seu conhecimento específico, principalmente no que se refere à prática pedagógica no Ensino Médio, na perspectiva da cultura corporal. Com base na concepção dialética da Educação, mais especificamente na concepção histórico-crítica, é discutida a evolução do pensamento pedagógico da Educação Física escolar brasileira – dentro do processo histórico da própria Educação – desde a sua introdução nas escolas brasileiras até as mais recentes abordagens pedagógicas, a fim de constituir um conhecimento capaz de subsidiar a construção de uma proposta preliminar de intervenção para a Educação Física no Ensino Médio. São apresentadas as idéias das diversas correntes pedagógicas que abordam a cultura corporal para, em seguida, a partir dos fundamentos da abordagem cultural da Educação Física, serem estabelecidos alguns princípios fundamentais a serem aplicados na prática pedagógica a ser desenvolvida durante a pesquisa de campo, descrita na segunda parte do trabalho. A partir das discussões teóricas feitas anteriormente, foi elaborado um plano de ação para a pesquisa de campo, que consistiu na construção de um programa de Educação Física para o Ensino Médio, por meio de um planejamento participativo, envolvendo o professor-pesquisador e os alunos de uma primeira série (1ª série “A”) de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Jundiaí-SP. Por meio de uma pesquisa participante, do “tipo etnográfico”, a segunda parte do trabalho é dedicada à descrição do processo que envolveu uma experiência de intervenção pedagógica. Procura descrever um pouco da dinâmica que envolve a prática escolar da Educação Física, no sentido de compreender o sentido e os significados de uma prática construída e reproduzida tradicionalmente por toda a comunidade escolar. Por fim, as considerações finais são reservadas para uma breve discussão sobre a relevância dos resultados obtidos na pesquisa, e para que sejam apresentadas algumas alternativas para a prática pedagógica da disciplina.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Educação Física-Estudo e ensino; Educação Física (Segundo grau); Educação Física-Aspectos sociais; Educação Física-Aspectos Antropológicos; Pedagogia crítica.

Autor: Prof. Adriano Rogério Celante

Orientador: Prof. Dr. Jocimar Daolio

Universidade: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Faculdade de Educação Física – FEF

Departamento de Educação Motora – DEM

ABSTRACT

Physical Education and corporal culture: a pedagogical intervention experience of the High School

The text of dissertation has a central theme the construction process of a pedagogical intervention experience in Physical Education in High School, starting from the presuppositions of the corporal culture. The work is divided in two parts. The first part is characterized by the theoretic discussions around the social roles of the School Education and the Physical Education as a component of the school grade, able to contribute to the school educational aims, taking into account its specific knowledge, mainly concerned to the pedagogical practice in the High School, considering the perspectives of the corporal culture. Based on the dialectic conception of the Education, specifically on the historical-critical conception, is discussed the evolution of the pedagogical thought of the Physical Education in the Brazilian school – consideration the historical process of the Education itself – since its introduction in the Brazilian schools until the most recent pedagogical approaches, in order to establish a knowledge able to support the construction of a preliminary intervention proposal for Physical Education in the High School. At first, ideas from several pedagogical currents – focusing the corporal culture – are presented, to after that, starting from the basis of the cultural approach of the Physical Education, establish some fundamental principles which will be applied in the pedagogical practice to be developed during the field research, described in the second part of this work. Based on the theoretic discussions previously obtained, an action plan was elaborated for the field research. The main idea was a Physical Education program for the High School, through a participating plan, involving the teacher-researcher and the students of a High School of a private school in Jundiaí, São Paulo. Through this participating research, type “ethnographic”, the second part of the work talks about the descriptive process which involves an experience of pedagogical intervention. It has, as a main purpose, to briefly describe the dynamic which involves the practice of the Physical Education in schools, viewing the comprehension of the meanings of the constructed practice which is traditionally reproduced by all the school community. At last, the final considerations are reserved for a brief discussion about the importance of the results obtained in this research in order to present some alternatives for the pedagogical practice of this discipline.

Key words: School Physical Education; Physical Education-Study and teaching; Physical Education (High School); Physical Education-Social aspects; Physical Education-Anthropological aspects; Critical pedagogy.

“Falar em aprendizagem significativa equivale, antes de tudo, a pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo ensino/aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer – um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problema, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, etc. – quando é capaz de atribuir-lhe um significado. De fato, no sentido estrito, o aluno pode também aprender estes conteúdos sem lhes atribuir qualquer significado; é o que acontece quando aprende de uma forma puramente memorística e é capaz de repeti-los ou de utilizá-los mecanicamente sem entender em absoluto o que está dizendo ou o que está fazendo.”

SALVADOR (1994:148)

INTRODUÇÃO

O objetivo precípua do presente estudo é descrever o processo de construção de uma experiência de intervenção pedagógica para a Educação Física no Ensino Médio. A partir de uma concepção fundamentada na perspectiva dialética da Educação – concepção histórico-crítica –, procuramos construir um discurso sobre o papel da Educação escolarizada nas sociedades contemporâneas, a fim de situarmos, posteriormente, a contribuição do componente do currículo escolar “Educação Física” para o processo educacional como um todo, por meio do estabelecimento do seu conhecimento e especificidade. Por se tratar de uma prática social tradicional, portanto, construída e reconstruída culturalmente, a prática escolar da Educação Física foi discutida a partir da abordagem cultural, quando pudemos nos remeter aos pressupostos da cultura corporal.

O texto que apresentaremos a seguir é resultado de dois anos e oito meses de trabalho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade

Estadual de Campinas, porém, a problemática aqui apontada remete a uma história muito anterior, produto de vários anos de prática pedagógica nas diversas etapas da Educação Básica, em escolas das redes pública e privada de ensino. Portanto, ao falarmos sobre intervenção pedagógica em Educação Física no Ensino Médio referimo-nos a pelo menos sete anos de reflexão sobre os problemas que permeiam esse componente curricular nessa etapa específica da Educação escolarizada.

O interesse pelo Ensino Médio (antigo 2º grau) surgiu em meados de 1993, durante o último ano de graduação na Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, ao cursar a disciplina “Programas de Educação Física no Ensino de 1º e 2º Graus”, quando propusemo-nos a investigar os programas de Educação Física utilizados pelos professores das redes pública e privada da cidade de Jundiaí e região. Naquela ocasião já era possível evidenciar alguns problemas que se configuram na prática pedagógica dessa disciplina. Dentre eles, verificamos que os programas de Educação Física do Ensino Médio pareciam ser idênticos aos programas do Ensino Fundamental. Não conseguíamos identificar um diferencial capaz de distinguir um do outro, a não ser o cabeçalho.

Um outro problema verificado dizia respeito aos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação observados nesses programas. Os objetivos eram sempre imprecisos e ambíguos, situados entre os objetivos específicos do esporte de rendimento e um discurso mais genérico emprestados da Pedagogia e da Psicologia. Os conteúdos, na maior parte das vezes, confundidos com estratégias de ensino, apontavam invariavelmente para o ensino das modalidades esportivas, com ênfase nas dimensões físico-técnico-táticas. No que diz respeito à avaliação, parecia não existir nada além dos tradicionais “exames biométricos” e da “observação do professor”, cujos critérios não eram explicitados.

A problemática verificada durante o último ano da graduação parecia aumentar conforme adentrávamos no universo profissional da Educação Física escolar. Ao assumirmos algumas aulas no Ensino Médio, pudemos verificar que na prática as dificuldades pedagógicas observadas nos programas da disciplina eram ainda maiores. As aulas, quando existiam de fato – visto que tudo era motivo para não tê-las –, restringiam-se à prática esportiva de um número bastante limitado de modalidades coletivas, quando

nem todos os alunos participavam. E os que participavam, faziam-no de forma totalmente não-diretiva.

A restrita produção acadêmica que versava sobre a Educação Física no Ensino Médio parecia não ter chegado ao universo escolar. A literatura utilizada como consulta e na elaboração dos programas no início do ano letivo tinha como base aos manuais técnico-táticos das modalidades esportivas. Os professores que empiricamente procuravam ampliar essa prática, incorporando conceitos científicos e vivências alternativas às modalidades esportivas, faziam-no de maneira não sistemática e pareciam não ser vistos com bons olhos pelos colegas de trabalho. Nas inúmeras vezes que procuramos inovar, ou mesmo questionar a maneira através da qual as aulas vinham ocorrendo, fomos desencorajados, quer seja por críticas pouco construtivas ou simplesmente pela indiferença.

Essa situação exigia que procurássemos na literatura maiores subsídios para a melhoria da qualidade das nossas aulas, contudo, a produção acadêmica específica sobre o Ensino Médio, ainda muito restrita, era incapaz de responder às questões que a própria prática pedagógica suscitava. Foi quando resolvemos aprofundar nossos conhecimentos buscando fundamentação nos cursos de especialização. As nossas primeiras reflexões mais científicas a respeito do assunto ocorreram durante o curso de Pós-Graduação (lato sensu) em Educação Física Escolar da Universidade São Judas Tadeu. Como as perguntas surgiam mais rápidas que as respostas, achamos necessário buscar maior fundamentação no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da FEF-UNICAMP.

Durante a integralização dos créditos nas disciplinas do mestrado, pudemos fazer um extenso levantamento da literatura apropriada aos nossos interesses. Encontramos, então, nos pressupostos da cultura corporal, um caminho possível e viável para a construção de uma proposta de intervenção para o Ensino Médio. Caminho esse que procuramos trilhar ao longo desses dois anos e oito meses.

Após uma extensa pesquisa bibliográfica, capaz de fundamentar as nossas discussões sobre Educação escolarizada, Ensino Médio, Educação Física e cultura corporal, fomos a campo, com o intuito de construir, definitivamente, uma proposta de intervenção pedagógica para a Educação Física no Ensino Médio, a partir de uma situação real e concreta, durante as aulas.

Na primeira parte do trabalho, intitulada “Educação Física escolar: uma nova perspectiva”, procuramos denunciar alguns problemas relacionados ao universo da Educação Física no ensino formal, assim como apontamos algumas possíveis soluções para tais problemas, propondo uma nova perspectiva para a disciplina. Para tanto, procuramos nos fundamentar na concepção dialética da Educação, mais especificamente na concepção histórico-crítica, como pode ser observado no primeiro capítulo dessa seção. A partir dessa concepção, acreditamos ter conseguido olhar mais de perto o universo da Educação Física escolar, quando o foco do trabalho foi direcionado às críticas à evolução do pensamento pedagógico dessa disciplina ao longo da história. O segundo capítulo foi inteiramente dedicado a isso, fazendo um rápido passeio histórico pelas origens desse componente curricular desde a sua incorporação à Educação formal, passando pelas diversas tendências que se configuraram a partir dos diferentes determinantes históricos até a Educação Física dos dias atuais.

No terceiro capítulo, “Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal”, procuramos discutir os pressupostos da cultura corporal sob a ótica de diferentes correntes pedagógicas da Educação Física escolar, para, por fim, assumirmos os fundamentos de uma delas, que serviram de base para definirmos algumas diretrizes para a intervenção pedagógica no Ensino Médio, conforme sugere o quarto e último capítulo da primeira parte.

A segunda parte deste estudo foi inteiramente dedicada à pesquisa de campo. Após toda fundamentação teórica apresentada na primeira parte, inclusive alguns pressupostos para a proposta preliminar de intervenção, fomos a campo não com o intuito de testar aquilo que procuramos defender teoricamente, mas com o objetivo de operacionalizar uma experiência de intervenção com uma série inicial do Ensino Médio, em uma escola da rede privada de ensino da cidade de Jundiaí-SP.

Após termos traçado alguns princípios norteadores para a intervenção no Ensino Médio, precisávamos estabelecer um plano de ação capaz de materializar todas as nossas reflexões, tudo aquilo que havíamos vislumbrado durante a fundamentação teórica.

Na tentativa de fugir da ditadura imposta pelos métodos tradicionais de pesquisa, de natureza empirista e positivista, responsáveis por cultivar a neutralidade científica e

selecionar da realidade social apenas o que lhes serve, mostrando-se, portanto, incapazes de compreender e descrever a complexidade dos fenômenos sociais exatamente pelo fato desses últimos não poderem ser mensurados objetivamente (DEMO, 1995), buscávamos uma modalidade alternativa de pesquisa. Uma modalidade capaz de nos colocar mais próximos da realidade dos sujeitos pesquisados, permitindo assim, que compreendêssemos melhor essa realidade, podendo transformá-la se necessário. Foi quando estabelecemos um contato mais íntimo com a pesquisa de natureza participativa, um tipo de pesquisa que segundo DEMO (1984), privilegia a relação da prática com a realidade social. É possível, através da pesquisa de natureza participativa, construir ferramentas capazes de contribuir para a promoção de um nível de consciência desejado na população pesquisada, requisito fundamental para a transformação social.

A pesquisa de campo foi construída a partir de uma modalidade de pesquisa denominada por ANDRÉ (1995), “estudo do tipo etnográfico”, que apresenta como uma de suas principais características a descrição – no nosso caso a descrição de uma experiência de intervenção pedagógica –, feita a partir de técnicas similares às utilizadas na etnografia, pelos antropólogos, tais como, observação direta intensiva e participante, entrevistas, registros gravados em vídeo e áudio, dentre outros.

No primeiro capítulo da segunda parte, “Os primeiros passos da pesquisa de campo”, apresentamos uma espécie de preâmbulo do contato feito com os nossos sujeitos de pesquisa. A trajetória da pesquisa de campo – e o desenvolvimento das aulas – passa a ser descrita no segundo capítulo, intitulado “O desenvolver da pesquisa de campo e o que podemos observar”, quando procuramos fazer algumas inferências sobre os dados coletados no decorrer das aulas.

A interpretação, propriamente dita, é apresentada posteriormente, no terceiro capítulo da segunda parte, intitulado “Um olhar atento sobre a tradição da prática escolar da Educação Física”, quando pudemos discutir os meandros da dinâmica escolar dessa disciplina, eivada de valores, sentidos e significados que perpetuam uma prática construída e reproduzida tradicionalmente.

Por fim, a última parte do trabalho, chamada “Considerações Finais”, é dedicada a uma espécie de síntese daquilo que pôde ser considerado mais relevante durante todo o

processo de pesquisa. Além disso, é nessa última parte que são apresentadas algumas proposições para a prática escolar da Educação Física.

“Tanto a educação do homem feudal quanto a do homem burguês têm uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que a educação é apenas isso? Será apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo a viver numa ‘dada’ sociedade? Não existirá uma concepção de educação que, ao contrário, vise despertar as novas gerações para a construção de outra sociedade, uma educação emancipadora que as desafie a construir outra? O que representa o educador nessa outra educação e como pode ele surgir no interior de uma sociedade velha e opressiva?”
GADOTTI (1990:123)

Parte I

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA NOVA PERSPECTIVA

Tomando emprestados os pressupostos da concepção dialética da Educação, mais especificamente da concepção histórico-crítica, o primeiro capítulo desta seção, intitulado “Tendências político-filosóficas da Educação: por uma concepção dialética”, tem como principal objetivo conduzir a uma reflexão sobre a evolução do pensamento pedagógico que influenciou e ainda influencia a Educação no país e apresentar um posicionamento favorável à concepção dialética da Educação. Para isso, apresentaremos uma síntese das principais tendências político-filosóficas e teorias educacionais que historicamente representam as diversas maneiras de compreender o papel da Educação nas sociedades ocidentais, bem como as correntes pedagógicas por elas fundamentadas.

A intenção do primeiro capítulo é proporcionar uma compreensão histórica dessas tendências político-filosóficas e teorias educacionais, assim como das pedagogias que se configuraram a partir da chamada “Filosofia da Educação”, no sentido de subsidiar o capítulo seguinte, “Uma crítica às tendências pedagógicas da Educação Física escolar”, cujo objetivo precípuo consiste em analisar a evolução do pensamento pedagógico da Educação Física escolar brasileira.

Entendemos que para podermos compreender o momento histórico em que se encontra a Educação Física no país, com o intuito de propormos mudanças significativas no sentido da emancipação, é necessário que compreendamos as principais tendências pedagógicas assumidas por esse componente curricular desde a sua introdução no ensino formal até os dias atuais.

Como sugere GRAMSCI (1981), é fundamental ao homem, como exercício de elaboração crítica, fazer um inventário dos traços históricos que recebeu de herança, a fim de conhecer a si mesmo, tomando consciência de que como ser social que é, está sujeito aos mesmos condicionantes que determinam o modo de agir e de pensar do grupo ao qual pertence. De uma maneira bastante análoga, se quisermos conhecer as tendências e perspectivas – e entendamos perspectivas no sentido de enfoques ou abordagens – da Educação Física escolar brasileira, precisaremos fazer um inventário dos condicionantes histórico-sociais que as produziram e desenvolveram. Em outras palavras, é necessário que tomemos consciência da historicidade desse componente curricular. No entanto, como esse trabalho não tem a pretensão de fazer um estudo histórico aprofundado, nos limitaremos a apresentar uma síntese dessas tendências, identificando os respectivos contextos históricos que as determinaram e nos quais se desenvolveram.

No terceiro capítulo desta seção, chamado “Educação Física Escolar na perspectiva da cultura corporal”, tomaremos por base os fundamentos da Antropologia Social em defesa de uma emergente abordagem que compreende a Educação Física sob um enfoque inovador, cujo diferencial se encontra na perspectiva antropológica (ou cultural). Referimo-nos aos pressupostos da “*Educação Física Plural*”, preconizada por Jocimar Daolio. Nos apropriaremos de um conceito bastante particular de cultura – sob a ótica antropológica – que servirá de fundamentação para a construção de uma proposta preliminar de intervenção a ser detalhada no capítulo seguinte.

No quarto e último capítulo, intitulado “Cultura corporal: pressupostos para a intervenção no Ensino Médio”, procuraremos identificar alguns problemas inerentes ao Ensino Médio, mais especificamente no que se refere à prática pedagógica em Educação Física, com o intuito de formular alguns pressupostos pedagógicos necessários para a construção de uma proposta preliminar de intervenção para a disciplina, a ser aplicada

posteriormente em uma série inicial do Ensino Médio, conforme descrição na segunda parte do presente trabalho.

1. Tendências político-filosóficas da Educação: por uma concepção dialética

Para LUCKESI (1994), “filosofia” pode ser compreendida como um corpo de conhecimento – conjunto coerente e organizado de entendimentos sobre a realidade – constituído a partir do esforço humano em compreender e dar sentido à sua existência e a maneira por meio da qual age no mundo, segundo seus próprios valores, crenças, desejos, anseios e aspirações. É, portanto, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre o sentido e o significado da existência do homem no mundo e um direcionamento das ações humanas.

O sentido e o significado atribuídos à existência do homem no mundo servem de orientação para as suas ações ao mesmo tempo em que estas orientam novas reflexões sobre a realidade, num contínuo processo de reflexão-ação-reflexão. O homem, como ser social e cultural que é, está em constante interação com o mundo e a realidade que o cercam. Ele age no mundo ao mesmo tempo em que sofre a ação deste. No entanto, só pode agir a partir de uma compreensão particular de mundo e de realidade, pois, mesmo na mais simples manifestação intelectual sempre estará contida uma determinada concepção de mundo (GRAMSCI, 1981). E mesmo que na maioria dos casos essa compreensão não se manifeste em nível consciente – por estar impressa nas estruturas do inconsciente – é essa compreensão que orienta suas ações durante toda a vida.

No sentido usual do termo “filosofia”, podemos admitir que todo homem é “filósofo”. A vida concreta de cada ser humano é sua própria “filosofia de vida”, já que age e se comporta conforme a significação – consciente ou inconsciente – que atribui à vida. Contudo, o sentido usual difere significativamente do sentido crítico. Apesar de possuímos – cada qual a sua, e de maneira particular e específica – uma “filosofia de vida”, isto é, agimos conforme orientações de conceitos, valores, crenças e representações sobre o mundo e a realidade, o fato dessas orientações nem sempre se apresentarem em nível consciente é suficiente para concluirmos que possuir uma “filosofia de vida” não nos

garante uma reflexão crítica e autônoma sobre o sentido e o significado das coisas no mundo real. Melhor dizendo, aquilo que denominamos “filosofia” – no sentido usual – possivelmente fundamenta-se em valores do senso comum, decorrentes da massificação imposta por ideologias das diferentes classes sociais, quer sejam detentoras do poder ou opostas a essas. Por isso, nem sempre a “filosofia” que nos orienta é produto de um conhecimento construído criticamente, capaz de dar conta da compreensão da realidade concreta que nos cerca, no sentido de transformá-la com autonomia quando necessário.

O ato de “filosofar” não pode ficar restrito a uma ação orientada por uma compreensão superficial do real; exige uma reflexão crítica sobre essa compreensão, sobre essa ação. Portanto, como defende LUCKESI (1994:25), se “(...) *não escolhermos qual é a nossa filosofia, qual é o sentido que vamos dar à nossa existência, a sociedade na qual vivemos nos dará, nos imporá a sua filosofia*”.

Nessa perspectiva o ato de “filosofar” deve transcender a capacidade de captar e dar sentido à realidade. Deve ser considerado um eficiente instrumento em prol da emancipação humana. Somente através do “pensamento filosófico” é possível atingir a consciência da nossa historicidade, quando nos será permitido compreender os condicionantes da realidade presente por meio da compreensão das contradições históricas que se configuraram no passado. Da mesma forma que a compreensão das contradições verificadas na realidade presente será fundamental para o entendimento dos condicionantes históricos de uma realidade futura. Portanto, “filosofar” na concepção de LUCKESI (1994:26) “(...) *não é tão-somente uma interpretação do já vivido, daquilo que está objetivando, mas também a interpretação de aspirações e desejos do que está por vir, do que está para chegar*”.

Contudo, mesmo sendo um potencial recurso para a emancipação humana, o “pensamento filosófico” ideologicamente disseminado pode conduzir à alienação. Na dinâmica própria de uma sociedade capitalista como a nossa, marcada pela luta de classes, as diferentes ideologias promovem a massificação do pensamento popular na busca da reificação dos seus interesses. E esse processo se estende a todas as instâncias sociais, a todas as instituições, inclusive à Educação formal ou escolarizada.

Permeada de sentido, conceitos, valores e finalidades que dependem de uma certa compreensão que se tenha do papel social que ela representa, a Educação vem assumindo diferentes “funções” na sociedade, produto dos diversos momentos históricos pelos quais passou. Através de uma análise histórica, LUCKESI (1994) define três tendências político-filosóficas capazes de representar três maneiras distintas de compreender o sentido da Educação “na” e “para” a sociedade, responsáveis por fundamentar as mais diversas pedagogias que se constituíram ao longo da evolução histórica da Educação formal. São elas: “*redentora*”, “*reprodutora*” e “*transformadora*”.

A primeira delas, a tendência redentora, é produto de uma compreensão que atribui à Educação a responsabilidade de direcionar a vida social e, por conseguinte, manter e preservar uma sociedade idealizada como perfeita e harmônica (em essência), salvando-a de possíveis desvios e máculas. Sob essa perspectiva todos os problemas enfrentados pela sociedade são considerados reflexos de idéias e atitudes de indivíduos ou grupos contrários à dinâmica social. Cabe, portanto, à Educação – instituição aparentemente autônoma da sociedade, portanto, imune aos problemas sociais – integrar esses indivíduos ou grupos que encontram-se à margem da sociedade no todo social. Ao integrá-los, como consequência, estará redimindo a sociedade e resgatando a sua harmonia.

Apesar de ser uma tendência político-filosófica, ou seja, direciona claramente uma ação pedagógica a partir de uma compreensão particular do papel social da Educação, a tendência redentora negligencia a complexidade dos fenômenos que permeiam a dinâmica social. Apresenta uma postura reacionária e faz uma leitura superficial, ingênua, fora de contexto e, por que não dizer, equivocada dos fenômenos sociais. Dentre as pedagogias que se fundamentaram nesse tipo de pensamento destacamos a pedagogia tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista, todas pertencentes a uma categoria denominada pedagogia liberal (LUCKESI, 1994).

Na ótica de SAVIANI (1995), esse tipo de pensamento político-filosófico compreende a Educação como um instrumento de equalização social, capaz de superar a marginalidade. Por acreditar que a marginalidade é apenas um desvio acidental que afeta só uma parcela da sociedade, mas, por meio da Educação tal parcela pode ser reintegrada ao todo social, a tendência redentora vê na Educação um eficiente instrumento contra a

marginalidade, capaz de promover uma sociedade igualitária. Acreditava-se (e em muitos casos ainda acredita-se) que a ignorância seria a grande causadora da marginalidade, ou seja, a falta de conhecimento fazia com que o indivíduo não se integrasse à dinâmica social. Logo, parecia sensato investir na Educação, melhor dizendo, na “instrução” da população. Foi quando a escola, através da pedagogia tradicional, cuja “função” social consistia em transmitir conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, centrou-se na figura do professor, profissional responsável por transmitir esses conhecimentos sistematizados logicamente, cabendo aos alunos apenas a assimilação de tais conhecimentos. Obviamente apenas a qualidade da informação transmitida não seria capaz de garantir um conhecimento crítico sobre a realidade por parte dos alunos, por isso o resultado foi muito aquém do esperado. Por mais preparado que estivesse o professor, essa habilidade não era suficiente para garantir o sucesso da totalidade dos alunos. Além do mais, apenas uma pequena parte da população tinha acesso à Educação escolarizada, o que parecia reforçar ainda mais a marginalidade.

Fundamentada na mesma concepção da pedagogia tradicional, ou seja, compreendia a Educação como instrumento de equalização social, a emergente pedagogia nova – também conhecida como pedagogia renovada ou ativa – se distinguia da anterior por acreditar que uma mesma metodologia de ensino não poderia ser eficaz para todos os alunos, por conta das diferenças individuais existentes entre eles. A partir dessa idéia significativas mudanças conceituais ocorreram na Educação. Foi quando a pedagogia nova pareceu ter

“(...) deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.”
(SAVIANI, 1995:20-1)

As idéias propostas pela pedagogia nova apontavam para uma mudança bastante radical do ambiente escolar, o que demandava um custo muito alto. Essa foi uma das razões pelas quais essa pedagogia não foi concretizada de fato, pelo menos na maior parte das escolas da rede pública. Quanto às instituições privadas e algumas poucas escolas públicas com condições de atenderem às mudanças estruturais em nome de uma melhor qualidade de ensino, ao assumirem o escolanovismo, apesar de atenderem melhor à sua clientela, agravaram ainda mais o problema da marginalidade, uma vez que o ensino de qualidade passou a ser exclusivo das classes mais abastadas.

Por volta da primeira metade do século XX, a pedagogia nova mostrava indícios de que não sobreviveria por muito tempo. No entanto, os métodos pedagógicos escolanovistas são aproveitados, reciclados e instrumentalizados a partir do surgimento de um novo movimento pedagógico. Impregnada pela objetividade excessiva, pela racionalidade, pela eficiência e pela produtividade, nasce a pedagogia tecnicista. Foi quando surgiram as primeiras tentativas de padronização e universalização da ação pedagógica, a partir das novas técnicas, com o intuito de equalização social. Diferente das pedagogias anteriores, na perspectiva tecnicista o que realmente interessava eram os “meios”, grandes responsáveis pelo sucesso educacional. Essa concepção justificava os pacotes pedagógicos elaborados previamente em gabinetes, que tinham por objetivo a universalização do ensino através de normas e procedimentos unificados, cabendo aos professores apenas operacionalizá-los. A eficiência e a maximização dos resultados – a exemplo do sistema industrial – dependiam da perfeita aplicação dos métodos. Com isso, a ineficiência e a improdutividade responsáveis pelo fracasso na aplicação dos novos métodos, passaram a ser sinônimos de marginalidade.

Segundo SAVIANI (1995), sob a ótica tecnicista a Educação começa a ser percebida como um subsistema da sociedade, cujo funcionamento eficiente é fundamentalmente importante para o funcionamento do sistema como um todo.

Por tudo isso, a tendência redentora refletida na pedagogia liberal (pedagogias tradicional, nova e tecnicista), relaciona-se com um conjunto de teorias que SAVIANI (1995) chama “teorias não-críticas” da Educação. Apesar dos objetivos político-pedagógicos dessa tendência estarem centrados na construção de uma sociedade mais

humana e democrática, a maneira pela qual compreende a Educação e a sociedade não permite que progrida na concretização desses objetivos. O termo liberal, apesar de sugerir uma pedagogia dotada de maior abertura, no sentido de ser mais democrática, traz em seu bojo uma ideologia que tem por objetivo justificar o sistema capitalista, com base na propriedade privada, portanto, conflitante com as idéias de liberdade e igualdade que sugere.

A segunda tendência, chamada tendência reprodutora, ao contrário da primeira compreende a Educação a partir dos seus condicionantes histórico-sociais. Ou seja, possui a clareza de vê-la como instituição social condicionada e determinada pela sociedade da qual faz parte. E por ser considerada parte integrante e inseparável desse todo social, traz consigo as mesmas mazelas dessa sociedade. Portanto, impregnada pelas mesmas ideologias verificadas na sociedade e a serviço delas.

Se a tendência redentora é associada às teorias não-críticas da Educação, essa associação não serve para a tendência reprodutora. Pelo fato de ser capaz de compreender a Educação sob uma perspectiva crítica, ela se diferencia significativamente da anterior. Contudo, exatamente por compreender que a Educação é uma instituição a serviço da sociedade, a tendência reprodutora não vê perspectivas de transformação da segunda através da primeira. A Educação acaba se tornando mais um mecanismo de reforço e reprodução dos mesmos males dos quais padece a sociedade. E por assumir tais características, a tendência reprodutora traduz o pensamento de um outro conjunto de teorias da Educação, denominado por SAVIANI (1995) “*teorias crítico-reprodutivistas*”.

Na perspectiva das teorias crítico-reprodutivistas, a sociedade é analisada com base nas contradições entre os diferentes grupos sociais que caracterizam as sociedades de classes. Como a marginalidade é uma consequência das sociedades cuja dinâmica se estabelece através da constante luta entre as classes dominantes – detentoras dos meios de produção e, conseqüentemente, do poder – e as classes dominadas – compostas por indivíduos que trocam sua força de trabalho por salários –, a Educação, concebida nessa mesma dinâmica, constitui-se num organismo que reforça a marginalidade, a exemplo da própria sociedade. Portanto, para as teorias crítico-reprodutivistas, ao invés de servir de instrumento para a superação das desigualdades sociais, a Educação passa ser vista como

mais um instrumento de marginalização. E nesse caso específico, o mecanismo responsável por promover as desigualdades sociais é a própria escola, através da chamada “*marginalização cultural*” (SAVIANI, 1995).

Uma diferença bastante significativa entre as duas primeiras tendências apresentadas encontra-se no posicionamento político-filosófico assumido por cada uma delas. A primeira, como já dissemos, a partir de uma compreensão ingênua do papel social da Educação propõe uma forma específica de agir; o que caracteriza uma pedagogia, representada pela pedagogia liberal. A segunda, por sua vez, não apresenta tal característica. Apesar de avançar na compreensão do papel social da Educação, não remete a uma proposição pedagógica no sentido de apontar para uma ação educativa. Portanto, concordamos com LUCKESI (1994) quando afirma não ser possível falar em uma “*pedagogia reprodutora*”, visto que, para tanto, seria necessário o estabelecimento de um modo específico de agir, pedagogicamente direcionado para um propósito educativo. As características das teorias crítico-reprodutivistas parecem não ultrapassar a esfera da denúncia do papel reprodutor da Educação na sociedade. O que não deixa de ser, resguardadas as devidas proporções, educativo. Porém, do ponto de vista estritamente pedagógico é válido dizer que tais teorias não contribuem significativamente para uma ação educativa sistematizada. Em outras palavras, não caracterizam uma pedagogia propriamente dita.

Uma das mais expressivas representantes dessa modalidade de teorias encontra-se na chamada “*Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado*”, de Althusser (SAVIANI, 1995; LUCKESI, 1994). Segundo essa teoria, a escola, da mesma forma que outras instituições sociais como a igreja e a família, por exemplo, constitui-se num “*Aparelho Ideológico de Estado*”, operando em função da ideologia das classes dominantes. Ou seja, tem como pano de fundo um conjunto de valores, crenças e representações simbólicas responsável por ocultar as contradições existentes na realidade concreta das relações sociais. Sob essa perspectiva, cabe à escola a função de reproduzir as relações da sociedade capitalista por meio da transmissão sistemática de “saberes”, impregnados de valores próprios da ideologia dominante, perpetuando, assim, o modelo social vigente. Portanto, um eficiente instrumento reacionário.

Um outro aspecto de grande importância que merece ser analisado, diz respeito à maneira pela qual as tendências redentora e reprodutora consideram as dimensões históricas da sociedade. Na perspectiva de ambas, a história parece ser sacrificada.

“No primeiro caso, sacrifica-se a História na idéia em cuja harmonia se pretende amular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.” (SAVIANI, 1995:40-1)

Para a tendência redentora (ou para as teorias não-críticas), as contradições históricas são negligenciadas pela crença de que a sociedade é essencialmente harmônica, bastando, portanto, promover a reintegração dos indivíduos que estão à sua margem para que a harmonia seja restabelecida. Por outro lado, no caso da tendência reprodutora (ou das teorias crítico-reprodutivistas), apesar de compreender as contradições históricas, pelo fato de conceber a Educação como reflexo da própria sociedade na qual está inserida, impregnada pelos mesmos males desta, essa compreensão não transcende o nível da crítica, já que não aponta para uma ação pedagógica sistematizada.

A terceira e última tendência, conhecida por tendência transformadora, transcende as concepções de redenção e reprodução das tendências anteriores. Livre da missão de redimir a sociedade, bem como da irrevogável condição de reproduzi-la, esta última compreende a Educação como mediadora de projetos sociais. Em outras palavras, é concebida através de um posicionamento político-filosófico capaz de compreender a Educação dentro de um determinado contexto social a partir de todos os seus condicionantes e, ao mesmo tempo, direcionar ações visando à sua transformação. E é sob tais princípios que vislumbramos uma teoria crítica da Educação que, segundo SAVIANI (1995), precisa superar o ilusório característico das teorias não-críticas, bem como a impotência das teorias crítico-reprodutivistas. Uma teoria consciente e transformadora da Educação capaz de fundamentar o pensamento pedagógico na escola, pois, só assim nos será permitido avançar na construção de projetos sociais em busca de uma sociedade mais democrática e mais justa.

As correntes pedagógicas fundamentadas na tendência transformadora, pertencentes às teorias críticas da Educação, por partirem de uma análise crítica da

sociedade, acabam contrapondo-se à pedagogia liberal. Por esse motivo podemos afirmar que esse tipo de teoria educacional não se coaduna com a dinâmica das sociedades capitalistas. As pedagogias libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos são algumas das mais importantes representantes desse tipo de pensamento pedagógico, e são classificadas por LUCKESI (1994) como pertencentes à pedagogia progressista.

A fim de ampliar a classificação apresentada por LUCKESI (1994) – tendências redentora, reprodutora e transformadora – e SAVIANI (1995) – teorias não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas – buscamos em GADOTTI (1997) uma outra forma de compreender a evolução do pensamento pedagógico brasileiro. O autor sugere que, apesar das inúmeras correntes ou tendências que se configuraram e ainda se configuram no pensamento pedagógico no país, nos dias atuais existem apenas duas concepções contrárias: uma *dialética* e outra *tecnoburocrática*.

Para defender essa divisão, o autor fundamenta-se historicamente nos projetos político-educacionais do Brasil na década de 30, quando, apesar de católicos e liberais se confrontarem, ambos concebiam a Educação sob uma mesma ideologia, defendendo a hegemonia burguesa através da Educação. Isso parece ficar claro quando analisamos a postura reacionária das tendências liberal e católica, contra grupos que pretendiam colocar a Educação a serviço das classes populares, durante a década de 20. Tanto a tendência humanista – considerada por muitos uma camuflagem da luta de classes – como as tendências católica e liberal – que compõem a chamada concepção analítica – assumem, a partir de 1964, um caráter eminentemente tecnoburocrático (burguês), contrário ao caráter popular da concepção dialética (GADOTTI, 1997).

Conforme as palavras do autor:

“Na prática existe uma bipolarização entre uma concepção dialética, de caráter popular, e uma concepção tecnoburocrática, de caráter autoritário, na qual se inspira o poder burguês hoje. A concepção analítica e a concepção humanista (tradicional ou moderna) traduzem-se, na prática, através de uma mesma tendência, pois partem do mesmo princípio metafísico que ignora a existência das classes sociais. Essas concepções procuram limitar-se aos métodos pedagógicos, evitando a discussão das finalidades da educação.” (GADOTTI, 1997:151-2)

Apesar de podermos superar (pelo menos teoricamente) o ilusório das teorias não-críticas e a impotência das teorias crítico-reprodutivistas, o que garante que um projeto de sociedade construído a partir de uma perspectiva dialética, portanto, transformadora, esteja realmente pautado em uma reflexão crítica da realidade e comprometido com a democratização e emancipação da sociedade?

Talvez a resposta a essa questão esteja – pelo menos em parte – na afirmação de LUCKESI (1994:49), quando diz ser necessário

“(...) interpretar a educação como uma instância dialética que serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia”.

Mesmo parecendo bastante óbvio o esclarecimento dado pelo autor, alertemo-nos para dois aspectos que devemos considerar antes de pensarmos em qualquer projeto. O primeiro, consiste na grande dificuldade em compreender a Educação como instância dialética, visto que exige uma profunda reflexão sobre a complexidade das relações sociais. Apesar da Educação ter sido concebida a partir de condicionantes sociais e, portanto, estar a serviço da sociedade, essa relação não pode ser considerada unilateral. O universo educacional (escolar) é influenciado pela sociedade ao mesmo tempo em que a influencia (mesmo que em menores proporções). O segundo, diz respeito às múltiplas maneiras de entendimento de alguns conceitos aparentemente universais tais como democracia e cidadania, por exemplo, que dependem muito da concepção que se tenha de mundo, de homem e de sociedade.

A grande dificuldade em compreender a Educação como instância dialética pode ter raízes na forte influência deixada pelas concepções metafísicas. Para GADOTTI (1997) a concepção metafísica considera a Educação como um bem pessoal, individual e particular a ser conquistado (visão tecnoburocrática), dependente de uma concepção universalizada de homem como indivíduo, ou daquilo que deveria ser esse homem. Em contrapartida, a concepção dialética,

“(...) sustenta que a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação) que cria o próprio homem. A educação identifica-se com o processo de hominização. A educação é o que se pode fazer do homem de amanhã.” (GADOTTI, 1997:149)

Enquanto na concepção metafísica é travada uma discussão interna entre a “*pedagogia da essência*” e a “*pedagogia da existência*”, de modo que a primeira se fundamenta na realização daquilo que o homem deveria ser (em essência), e a segunda considera o processo através do qual o homem busca atingir sua essência (a sua própria existência), a concepção dialética descarta por completo a perseguição dessa essência passada, bem como o interminável processo de busca da existência individual. Para a pedagogia dialética, fundamentada no pensamento dialético, o foco de interesse está centrado no homem como ser político e histórico, ou seja, a formação humana, muito distante de ser individual – como pretende a pedagogia liberal – é coletiva, social. E tal formação humana só pode ocorrer dentro das contradições inerentes à sociedade, inerentes à própria escola, cenário repleto de conflitos sociais – a exemplo da própria sociedade –, ideal para o desenvolvimento da consciência coletiva e, por conseguinte, para a promoção de transformações sociais.

GADOTTI (1997) afirma que a concepção dialética compreende o desenvolvimento humano através da interação entre determinantes internos e externos, negando, portanto, a preexistência de uma natureza humana responsável pelo determinismo social. Em outras palavras, nega que à Educação caiba a reprodução das condições de classe do indivíduo, predestinando-o à sua classe de origem. Portanto, se dentro do ambiente escolar, quer seja ele público ou privado, podemos observar as contradições expressas pela própria sociedade, é nesse ambiente que uma pedagogia que se pretenda dialética poderá promover o que FREIRE (1991) chamou de passagem de uma transitividade ingênua para uma transitividade crítica. Ou seja, a escola é um espaço privilegiado para a aquisição de uma “*consciência transitiva crítica*”. Uma consciência articulada com a práxis, capaz de promover profundas transformações sociais.

Quanto ao segundo aspecto que procuramos salientar, pensemos, então, em algumas palavras universalmente conhecidas e utilizadas para expressar os ideais humanos como liberdade, igualdade, fraternidade, cidadania, democracia e justiça. Teriam essas palavras o mesmo sentido, o mesmo significado em qualquer lugar do planeta? Vamos reduzir um pouco mais o nosso universo. Numa sociedade de classes como a nossa, essas mesmas palavras seriam compreendidas de uma única maneira, em diferentes épocas, por indivíduos pertencentes às diferentes classes sociais?

Certamente, a resposta é não. Dependendo da estrutura e do funcionamento das organizações político-econômico-sociais, são possíveis diferentes formas de compreensão e materialização na dinâmica da prática político-social. Portanto, essas mesmas palavras permitem inúmeros sentidos e significados (RESENDE, 1992). A política liberal do século XIX, por exemplo, via a escola como um instrumento de efetivação da democracia. Acreditava-se que por meio do ensino formal o povo poderia se instruir, lutar pelos seus direitos, assegurando, assim, a consolidação de uma sociedade democrática. Obviamente, não foi o que aconteceu. Nesse caso, a compreensão da palavra democracia estava fundamentada em uma visão ingênua, melhor dizendo, em uma visão redentora da sociedade.

Portanto, a escola, microcosmo da sociedade e espaço de transmissão e assimilação de conhecimentos historicamente construídos e reconstruídos pelo homem, está impregnada desses mesmos valores, responsáveis por atribuir diferentes sentidos e representações a conceitos como liberdade, igualdade, fraternidade, cidadania, democracia e justiça (RESENDE, 1992).

Acreditamos que o primeiro passo a ser dado para a construção de projetos capazes de promover a transformação da Educação brasileira seja a superação efetiva das teorias não-críticas, através da adoção de uma nova perspectiva educacional. Uma perspectiva que possamos chamar de consciente, crítica e transformadora, distante das possíveis interpretações ingênuas e superficiais que os termos possam suscitar. Isso porque, apesar do discurso sobre teorias críticas, conscientes e transformadoras estar presente em todos os ambientes educacionais, a Educação é bastante vulnerável aos movimentos pedagógicos fugazes, frutos de modismos que vêm e vão sem que sejam

discutidos com profundidade (SAVIANI, 1996; MORAIS, 1989). Um exemplo bastante claro desse fenômeno diz respeito à “febre construtivista”. Em pouco tempo o construtivismo foi incorporado à Educação de maneira messiânica, como se fosse capaz de salvá-la e redimi-la de todos os males. Muitas vezes confundido com uma técnica pedagógica, o construtivismo não recebeu o devido respeito e cuidado merecidos. Atualmente está incorporado ao discurso (ao imaginário) da maioria dos professores, inclusive daqueles que na prática adotam uma postura divergente da concepção construtivista. Além do mais, o construtivismo já começa a ser visto com um certo desdém no universo escolar, pelo simples fato de não ter conseguido contemplar às expectativas imediatistas dos educadores brasileiros.

Em suma, uma teoria que pretenda ser transformadora e emancipadora precisa ser, antes de qualquer coisa, crítica. Só é possível falarmos em uma teoria crítica se esta for capaz de abranger aspectos explicativos, bem como expressivos da realidade. Ou seja, deve exprimir interesses, objetivos e finalidades, de maneira que possa não apenas desvelar e compreender a realidade, mas também orientar uma ação capaz de transformá-la (SAVIANI, 1996). Ao ser crítica, consegue reconhecer a Educação como instância social secundária e determinada, diferentemente da visão redentora e não-crítica que a admitia (a Educação) como instância primária e determinante da sociedade. Além disso, ser crítica é também admitir que apesar da determinação social da Educação, o processo através do qual isso ocorre é bilateral. Ao contrário da visão reprodutivista, cuja crença está centrada na relação direta entre determinante (sociedade) e determinado (escola), uma teoria crítica deve ser capaz de compreender a relação dialética que se estabelece entre a sociedade e a Educação, quando a segunda também é capaz de influenciar e transformar a primeira, por meio da compreensão das contradições sociais configuradas na luta de classes.

Apesar da escola ser, em grande parte, reflexo da ideologia dominante e instrumento de controle social – já que promove a estabilidade e o ajustamento – trata-se de uma estrutura dinâmica que se modifica conforme exigências dos momentos históricos. Há, portanto, uma relação entre a Educação e a sociedade que justifica a função transformadora e revolucionária da escola. Mas para isso, como sugere SAVIANI (1995), é necessário ir além das pedagogias da essência e da existência (ambas

fundamentadas no paradigma metafísico), desprovidas de historicidade, portanto, carentes de consciência sobre os condicionantes histórico-sociais da Educação.

Quando referirmo-nos especificamente a um componente do currículo escolar – no nosso caso particular, a Educação Física – é de fundamental importância que tenhamos claro o nosso posicionamento político-filosófico a respeito da Educação. Isto é, como compreendemos o papel social da Educação formal, e como promovemos ações nesse sentido. Por isso, ao adentrarmos no universo específico da Educação Física – disciplina do currículo escolar – não podemos perder de vista os pressupostos da concepção histórico-crítica da Educação que ora defendemos, que deverão servir de alicerce para a análise que faremos posteriormente, a respeito da evolução do pensamento pedagógico desse componente curricular no país.

Acreditamos ser imprescindível analisar a história da Educação Física escolar brasileira a partir das suas contradições. Compreender as suas diferentes matizes a partir dos seus condicionantes e determinantes, a fim de que possamos buscar novas propostas de intervenção partindo da superação das propostas anteriores. Portanto, no próximo capítulo estaremos apresentando uma síntese das origens da Educação Física escolar no Brasil, o desenvolvimento desse componente curricular dentro do ensino formal, assim como os seus significados em relação aos diversos contextos históricos nos quais esteve presente.

2. Uma crítica às tendências pedagógicas da Educação Física escolar

Ao adotarmos os pressupostos da concepção dialética da Educação – mais especificamente da concepção histórico-crítica – como fundamentação teórica para a análise do pensamento pedagógico da Educação Física escolar brasileira, assumimos o compromisso de tentar compreender esse componente curricular a partir das suas contradições históricas, seus condicionantes e determinantes. Essa compreensão faz-se necessária para que possamos superar o pensamento não-crítico e crítico-reprodutivista que parece persistir na prática pedagógica dos professores desse componente curricular, a

fim de construirmos novas propostas de intervenção, capazes de conduzir a uma pedagogia crítica, transformadora, comprometida com a autonomia. Portanto, nas linhas que seguem estaremos empenhados em apresentar uma breve síntese da história da Educação Física escolar no país, caracterizando o seu desenvolvimento como componente curricular do ensino formal, bem como seus significados dentro de cada contexto histórico em particular.

Cabe ressaltar que a construção de uma prática pedagógica da Educação Física escolar, capaz de contribuir para uma prática social consciente, crítica, transformadora, em busca da autonomia, deve consubstanciar-se na compreensão e superação das limitações das tendências pedagógicas anteriores, quer sejam elas higienistas, eugenistas, militaristas, desportivistas ou pedagogistas, dentre outras, desde que fundamentadas nos reducionismos das concepções “biologizantes” e “desportivizantes” dessa área do conhecimento. Porém, compreendê-las e superá-las não no sentido de eliminá-las, mas de conhecê-las profundamente (suas raízes, contribuições e limitações) para, em seguida, transcendê-las.

Para que seja possível compreendermos um pouco mais sobre a implementação e o desenvolvimento da Educação Física no ensino formal brasileiro, acreditamos ser necessário resgatar um pouco da história da atividade física e suas representações dentro das sociedades ocidentais, principalmente no Velho Mundo.

É possível encontrarmos muitos indícios de manifestações em favor da atividade física ao longo de toda a história da humanidade, porém, um período que merece bastante destaque compreende o final do século XVIII e todo o século XIX. Foi durante esse período que o mundo ocidental passou por significativas transformações de ordem filosófica, política, econômica e social, e a atividade física – principalmente por meio da ginástica e do esporte – ganhou novas dimensões, novos significados.

Segundo BETTI (1991a), a Educação Física dos dias atuais teve a sua origem num cenário de guerras e revoluções que assolaram toda a Europa durante os séculos XVIII e XIX, período caracterizado pela formação e afirmação dos chamados Estados Nacionais. E foi nesse mesmo cenário que se configuraram os conhecidos “Sistemas Ginásticos”, sob

forte influência do pensamento nacionalista e militarista da época, cujo objetivo precípua era a preparação para a guerra e manutenção da soberania dos Estados Nacionais.

SOARES (1998) relata que o surgimento do Movimento Ginástico Europeu – principalmente em países como Alemanha, Suécia, França e Inglaterra – foi produto da emergente preocupação com a “educação do corpo”, configurada pelas exigências das transformações sócio-político-econômicas ocorridas em toda a Europa. Afirma a autora que ao longo de todo o século XIX a ginástica passou a fazer parte do conjunto de códigos de civilidade, exigido pela nova sociedade que se constituiu. Fundamentada por uma “pedagogia do gesto e da vontade”¹, a ginástica passou a ser vista como uma eficaz ferramenta, capaz de promover a tão desejada “educação do corpo”.

Os preceitos da ginástica naquela época tinham a preocupação de construir, forjar, desde a mais tenra idade, corpos belos, simétricos, moldados, viris, obedientes e adestrados. MOREIRA (1995), apropriando-se da metáfora utilizada por Michel Foucault, na obra *“Vigiar e Punir”*, classifica esse tipo de corpo como “corpos dóceis” (p.20), nos quais podem ser observadas marcas características impressas pelo poder dominante. Essa metáfora é justificada pelo fato de tais corpos poderem ser forjados, construídos, modelados segundo um padrão predeterminado, a fim de poderem ser controlados, manipulados e treinados conforme as exigências da nova ordem social. Segundo o autor, em nome do poder hegemônico que se estabeleceu em função das transformações de todas as ordens ocorridas nos séculos XVIII e XIX, acontecia a domesticação dos corpos.

Como afirma o próprio FOUCAULT (1987:125), na segunda metade do século XVIII,

“(...) o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa uniforme, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-se perpetuamente disponível, e se prolonga em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi ‘expulso o camponês’ e lhe foi dada a ‘fisionomia de soldado’.”

¹ Acreditava-se que através da educação do gesto e da vontade poder-se-ia atingir o âmago da educação moral, responsável pela construção da civilidade.

A partir de uma concepção que se estabelece sobre o corpo, configura-se uma nova política corporal. A exemplo da Antigüidade Clássica, havia um modelo a ser seguido, contemplado e reproduzido, porém, desta vez fundamentado de sentido muito mais político-científico que religioso. O sagrado parece dar lugar ao profano.

Dentro desse processo de (re)construção social ocorrido na Europa nos séculos XVIII e XIX, a Educação Física foi parte integrante da política de consolidação do modelo capitalista (política liberal), através das revoluções Burguesa (na França) e Industrial (na Inglaterra). Segundo SOARES (1994), durante esse período a concepção de corpo, de homem – por conseguinte, de Educação Física – esteve pautada na abordagem positivista da ciência, de natureza individualista e responsável por promover a naturalização e a biologização do homem².

O crescente pensamento de homogeneização dos corpos, que tinha por objetivo estabelecer uma nova ordem social, acabou promovendo a marginalização daqueles corpos que não refletiam o “padrão de normalidade” então cultuado e exigido pela sociedade. Corpos adoecidos, inaptos, frágeis ou apenas diferentes do padrão vigente, acabaram sendo colocados à margem, por não contemplarem os anseios da política corporal da época.

Além das características utilitaristas atribuídas ao Movimento Ginástico – primeira manifestação daquilo que posteriormente chamamos Educação Física – durante o processo de resgate da atividade física, principalmente nos séculos XVIII e XIX, é necessário que percebamos que o chamado Movimento Ginástico Europeu não pode ter surgido com o exclusivo propósito de servir aos interesses ideológicos do Estado e dos grupos sociais hegemônicos (burgueses), como se tivesse sido encomendado. Afirma SOARES (1998:18) que tal movimento foi construído

“(...) a partir das relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia. Possui em seu interior

² Cabe ressaltar que o homem como objeto científico de estudo é muito recente. Isso ocorre somente no século XIX, ainda sob a ótica das chamadas “ciências naturais”. Portanto o modelo científico da época, sob a perspectiva determinista, considerava o homem “matematizável”, “experimentável”, principalmente como ser biológico.

princípios de ordem e disciplina coletiva que podem ser potencializados.”

Com a consolidação do regime capitalista, alguns fatores influenciaram significativamente no processo de evolução da atividade corporal na Europa. O caráter lúdico dessas atividades corporais, por exemplo, começa a ceder espaço à rigidez da ordem e da disciplina, uma característica decisiva para os novos rumos tomados pelo Movimento Ginástico Europeu. Portanto, podemos afirmar que a importância dada às atividades corporais durante os séculos XVIII e XIX não está relacionada exclusivamente com a ideologia capitalista, no sentido de produzir corpos úteis ao novo modelo social, ou com a preparação desses corpos para a guerra. Contudo, é possível afirmarmos, também, que os princípios de ordem e disciplina dessas atividades corporais – até então configurados apenas como expressão cultural – foram, aos poucos, sendo apropriados e potencializados pelos interesses das classes detentoras do poder.

Na obra do COLETIVO DE AUTORES (1992), podemos verificar que a atividade física institucionalizada surge durante o processo de consolidação de um novo modelo de sociedade – a sociedade capitalista – quando novos olhares são lançados para as questões do corpo e da atividade corporal. Segundo os autores, para esse novo modelo de sociedade era necessário um novo modelo de homem. Um homem que fosse mais forte, mais ágil e mais empreendedor, já que a força física se transformava, aos poucos, em mercadoria – força de trabalho – a ser vendida pela classe trabalhadora. Dentro dessa dinâmica, o cuidado com o corpo passa a ser de interesse do Estado, pois,

“(…) cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX.” (p.51)

Algumas idéias inerentes à emergente sociedade capitalista, tais como a “coisificação” do corpo trabalhador e a consciência higiênica, surgem paulatinamente no decorrer de um longo período de transição entre o regime feudal e o apogeu do capitalismo, após as revoluções Francesa e Industrial. Portanto, as transformações

promovidas pela política corporal, por não terem ocorrido da noite para o dia, talvez não devam ser generalizadas para todo esse grande período, visto que a própria história nos mostra uma enorme contradição entre os cuidados com o corpo e a venda da força de trabalho. Se por um lado existia uma grande preocupação em produzir homens mais fortes, mais ágeis, enfim, mais saudáveis, os serviços pesados, as longas jornadas de trabalho e as condições subumanas dos trabalhadores depunham contra o pensamento higienista. Além disso, como afirma CAPARROZ (1997), tanto a valorização do corpo quanto o acesso às práticas corporais concretas estavam restritas, no início, às camadas mais ricas da população. As elites herdaram as práticas corporais da nobreza, tais como, a esgrima, a caça, a equitação e o tiro. Posteriormente essas práticas vão dar origem a outras, num longo processo de popularização das práticas corporais. Portanto, não nos parece coerente fazer generalizações, muitas vezes simplistas e reducionistas a respeito da evolução das atividades corporais, principalmente por correremos o risco de negligenciar os demais determinantes históricos que não a “função utilitarista” a elas atribuída. Com isso, não pretendemos refutar a existência dessa característica verificada na história das atividades físicas, mas apenas desmistificar a exclusividade atribuída a ela em grande parte dos trabalhos acadêmicos.

Se por um lado não nos parece coerente deixar de dar a devida atenção a todos os demais fatores que contribuíram (direta ou indiretamente) para a evolução do processo de valorização das atividades corporais como prática social, por outro, não é possível negar que, em decorrência das profundas transformações causadas pela ascensão do capitalismo e pela conseqüente consolidação do Estado Burguês, no início do século XIX as atividades corporais começam a ganhar sentido no ambiente escolar europeu (CAPARROZ, 1997; COLETIVO DE AUTORES, 1992; RESENDE, 1992).

A transição do antigo regime feudal para o novo modelo capitalista tinha sabor de emancipação para a classe burguesa, que projetava na Educação a possibilidade de ascensão social, promovendo, assim, a sonhada sociedade democrática. Em meio a esse processo, a classe popular se vê, aos poucos, livre do regime servil, trocando-o pelo trabalho remunerado. A nova sociedade que se constitui, onde a liberdade é associada à força produtiva de trabalho, passa a configurar e exigir – num processo lento e gradativo –

um novo perfil de homem. No auge do capitalismo é notória a importância atribuída ao exercício físico, considerado requisito fundamental para a aquisição da saúde. Por meio dele acreditava-se poder atingir o modelo de homem ideal, dentro de uma perspectiva eugênica-higienista. Isso justifica, portanto, o interesse do Estado em intervir junto à população utilizando-se do trabalho corporal, incluindo os exercícios físicos e hábitos higiênicos como tomar banho, escovar os dentes e lavar as mãos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Isso nos leva a crer que a implementação das atividades corporais na escola deu-se, também, por questões higienistas. É possível notar um certo consenso por parte de alguns autores que abordam o assunto (CAPARROZ, 1997; COLETIVO DE AUTORES, 1992; GHIRALDELLI JUNIOR, 1988), de que a primeira tendência da Educação Física – pelo menos na Europa – teria sido a tendência higienista³. RESENDE (1992), no entanto, acrescenta às teses higienistas, o espírito nacionalista e a necessidade de formação de exércitos – indícios de uma pretensa tendência militarista.

Antes, porém, de adentrarmos na especificidade de cada uma das tendências que se configuraram na história da Educação Física escolar brasileira, é pertinente esclarecermos que, apesar de serem identificadas com maior ou menor clareza em determinados momentos históricos, é muito difícil estabelecer os limites que separam umas das outras, já que muitas vezes elas se confundem, se mesclam, se sobrepõem. Apesar de alguns autores estabelecerem datas ou períodos nos quais as tendências se mostraram mais evidentes, como no caso do estudo desenvolvido por GHIRALDELLI JUNIOR (1988), responsável por relacionar períodos bastante precisos com cinco diferentes tendências da Educação Física brasileira, não há um consenso sobre o assunto. O que devemos ter claro é que apesar de uma tendência ter se manifestado com maior ou menor força em um certo período, isso não elimina a presença das outras. Isto é, a manifestação mais perceptível de uma certa tendência não exclui o pensamento da tendência que a antecedeu, tampouco os determinantes que configuraram a tendência seguinte. Basta olharmos para a prática pedagógica diária dos nossos professores de Educação Física (e temos olhado, mesmo que de forma não sistemática), para verificarmos traços de todas elas.

³ Parece-nos bastante complexo desvincular o caráter eugênico das tendências *higienista* e *militarista*, já que ambas carregam consigo, de forma implícita ou explícita, o desejo de melhorar as qualidades físicas e morais da população.

Segundo CANTARINO FILHO (1982), a primeira manifestação oficial a respeito da Educação Física no Brasil encontra-se em uma proposta da Comissão de Instrução Pública, apresentada à Constituinte pelo Deputado Padre Belchior Pinheiro de Oliveira, no dia 4 de junho de 1823. Tal proposta, que transformou-se mais tarde em Projeto Lei, versava sobre a estimulação de brasileiros para a elaboração de um tratado sobre Educação. Já no Artigo 1º desse Projeto Lei, era contemplada a estimulação à criação de um tratado de Educação “física”, “moral” e “intelectual”. No entanto, após ter passado por diversas emendas, o Projeto não voltou a ser discutido em plenário (p.52).

No ano de 1837, o Deputado Antonio Ferreira França apresentou à Câmara, um projeto que tratava da implementação das cadeiras de geometria, prática de desenho, moral e deveres do homem e do cidadão, primeiros socorros, economia doméstica e ginástica e defesa do corpo, no programa de cada paróquia de primeiras letras do Município⁴. Até então a ginástica não constava nos programas escolares (p.53).

A Educação Física escolar brasileira teve início oficial no ano de 1851, graças à reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, apresentada pelo deputado Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Três anos depois, na condição de Ministro do Império, o mesmo Couto Ferraz foi responsável por expedir uma regulamentação que inseria a ginástica no ensino primário e a dança no ensino secundário como disciplinas obrigatórias. Apesar disso, o que parece ter marcado definitivamente o início da Educação Física escolarizada no país foi a apologia à ginástica escolar verificada no Parecer de Rui Barbosa ao Projeto nº 224, “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, que recomendava a instituição de uma seção especial de ginástica na escola normal, ginástica obrigatória a ambos os sexos na formação de professores e nas escolas primárias de todos os graus, além da implementação da ginástica como matéria de estudo, equiparando-a às demais disciplinas (CANTARINO FILHO, 1982; BETTI, 1991a). Contudo, o Parecer de Rui Barbosa ocorreu somente no ano de 1882, mais de trinta anos após a Reforma de Couto Ferraz.

⁴ As escolas de primeiras letras eram criadas nos locais mais populosos do Império através de uma Lei surgida em outubro de 1827. Até então não havia nenhuma lei sobre instrução pública (CANTARINO FILHO, 1982).

A ginástica defendida por Rui Barbosa era de caráter higiênico-educativo para a escola primária, porém, propunha a obrigatoriedade de exercícios militares acrescentados à ginástica, por acreditar que esse tipo de exercício era fundamental para a preparação do cidadão brasileiro. Apesar da aplicação do exercício ou instrução militar em alguns colégios brasileiros preceder o Parecer de Rui Barbosa, após esse fato, a ginástica passa a carregar consigo as características militares até aos dias atuais (CANTARINO FILHO, 1982).

Mesmo após toda discussão que se estabeleceu nos primórdios da implementação da atividade física na escola, além de todas as determinações legais sobre o assunto, a Educação Física, apesar de já implantada no ensino formal brasileiro, na prática, até o início da década de 1930 não conseguiu ultrapassar as fronteiras das escolas do Rio de Janeiro – Município da Corte e Capital da República – e das Escolas Militares (BETTI, 1991a).

Grosso modo, podemos recortar da história do pensamento pedagógico da Educação Física escolar no país três momentos importantes. Sem qualquer pretensão de desconsiderar a importância dos acontecimentos ocorridos entre as últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, podemos afirmar, seguramente, que uma fase de extrema importância para a compreensão do processo histórico da Educação Física escolar brasileira encontra-se no período denominado “Estado Novo”, durante o Governo de Getúlio Vargas (1937-1945). A política educacional, a partir de 1930, proporcionou uma série de medidas sem precedentes. Os anos que se estenderam a partir do fim do Governo Vargas e final da década de 1960 podem ser considerados pertencentes a um período pouco intenso no que se refere às políticas governamentais, contudo, na década de 1970, a Educação Física passa novamente por um período bastante intenso, marcado por uma grande reformulação guiada pelas políticas esportivas. Finalmente, a década de 1980 parece ter sido marcada por um grande salto qualitativo da área, quando surgem as mais diversas correntes filosófico-pedagógicas da Educação Física, em oposição aos modelos mecanicista e reducionista que fundamentaram as tendências que as antecederam.

Uma outra forma de analisar a história do pensamento pedagógico da Educação Física escolarizada no Brasil é dividi-la, a exemplo de RESENDE (1992), em dois grandes

momentos, nos quais todas as tendências se incluem. O primeiro momento caracteriza-se pela hegemonia dos paradigmas da aptidão física e da desportivização, e o segundo, está fundamentado nos pressupostos da pedagogia tecnicista.

Apesar de não assumir uma posição definitiva sobre o assunto, o autor estabelece uma relação entre os paradigmas da aptidão física e da desportivização com aquilo que SAVIANI (1996) denominou teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas da Educação. Sob esse enfoque, os paradigmas da aptidão física e da desportivização poderiam estar refletindo, de um lado as intenções ingênuas e funcionalistas características das teorias não-críticas, e de outro, intenções reprodutoras de valores hegemônicos inerentes às teorias crítico-reprodutivistas.

Fazendo uso das denominações apresentadas por LUCKESI (1994), poderíamos situar os paradigmas da aptidão física e da desportivização dentro do quadro geral da Educação Física escolarizada no país, como pertencentes a duas tendências político-filosóficas: a tendência redentora e a tendência reprodutora. Acreditamos, portanto, que até o final da década de setenta, na perspectiva dessas duas tendências foram configuradas as mais diversas formas de representação social assumidas pela Educação Física nas escolas brasileiras. Somente após esse período, em meados da década de oitenta, começaram a surgir novas perspectivas para a disciplina, através de novas abordagens, novas concepções, centradas na crítica aos modelos pedagógicos e na busca da superação dos modelos anteriores.

A convicção ingênuas de que através da atividade física seria possível construir um novo modelo de homem, mais forte, mais ágil, mais saudável, totalmente integrado à sociedade e redimido de todos os males que poderiam colocá-lo à sua margem, reflete o pensamento redentor da Educação Física. Um exemplo bastante esclarecedor desse tipo de pensamento pode ser verificado na interpretação feita pelo COLETIVO DE AUTORES (1992:51), ao descreverem que as mudanças ocorridas na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, atingiram também países como o Brasil, que sofre até hoje as conseqüências dessas mudanças. Segundo os autores:

“Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como ‘receita’ e ‘remédio’. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições

materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista. É preciso ressaltar que, em relação às condições de vida e de trabalho, passado mais de um século, esse quadro pouco se alterou em países como o Brasil.”

A crença de que por meio do exercício físico seria possível resolver todos os problemas de uma sociedade em transformação denuncia a carência de reflexão crítica sobre a realidade social. As contradições sociais parecem ficar camufladas sob um pensamento superficial e otimista. A concepção higienista, por exemplo, que se configurou com o surgimento do capitalismo e ascensão da burguesia, transcende a preocupação com a saúde individual dos homens. Expressava um projeto social, já que a saúde corporal representava a saúde da própria sociedade como um todo.

Segundo GHIRALDELLI JUNIOR (1988), durante o final do Império e toda a Primeira República, a tendência higienista da Educação Física se fez presente em consequência da preocupação das elites brasileiras com o processo de industrialização que tinha início no país. A exemplo da industrialização ocorrida na Europa – mantidas as devidas proporções – a industrialização nacional trouxe consigo uma série de problemas, tais como o êxodo rural e, por conseguinte, a aglomeração nos centros urbanos, gerando más condições de instalações e higiene, responsáveis pela proliferação de doenças.

À Educação Física de caráter higienista era atribuída a responsabilidade e função de reeducar a população, disseminando hábitos higiênicos e saudáveis como forma de promoção da saúde. Obviamente essa era uma visão idealista, demasiadamente otimista e ingênua a respeito do papel social que a Educação Física deveria representar, visto que não seria possível, nem mesmo a longo prazo, redimir a sociedade de todos os problemas decorrentes das abruptas transformações sociais ocorridas. A tentativa de redenção do povo brasileiro através da aquisição de um conjunto de hábitos e procedimentos aprendidos através da “educação do corpo” nos faz lembrar dos preceitos da tendência redentora, visto que, à Educação Física, na condição de instrumento educativo, foi atribuída a responsabilidade de direcionar a vida social da população brasileira, redimindo-a, salvando-a e resguardando-a, sem considerar que os problemas por ela combatidos eram inerentes à própria sociedade. Em tais circunstâncias, a Educação Física era empregada

para remediar os efeitos desastrosos das transformações sociais ignorando por completo as verdadeiras causas.

Os preceitos da tendência higienista serviram, de certa forma, como fundamento para uma outra tendência, a militarista. Segundo GHIRALDELLI JÚNIOR (1988), não é possível falarmos em uma concepção militarista da Educação Física sem remetermo-nos à tendência que a precedeu. Diz o autor, que a tendência militarista absorveu, em grande parte, as idéias higienistas.

A concepção militarista passa a ganhar força com a fundação da Escola de Educação Física do Exército, em 1933, a primeira escola de Educação Física dentre várias outras que surgiram no período republicano. Podemos afirmar que a tendência militarista transcendia o caráter puramente militar. Estava incorporada a uma postura política reacionária, que desde a primeira década do século XX pairava sobre as instituições militares. Além disso, o clima de guerra que se instaurava na Europa, principalmente com a ascensão do movimento nazifascista, fazia com que a Educação Física brasileira incorporasse a ideologia de Mussolini, que pressupunha a conservação da saúde através da disciplina do corpo e da vontade, como meio de preparação para a guerra. Essa concepção só perde força após 1945, quando a tendência militarista cede terreno para um outro movimento, denominado Educação Física pedagogicista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Durante a década de 1920, quando grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais marcam a trajetória do país, a Educação passa a ser alvo de significativas mudanças. No entanto, segundo RESENDE (1992), apesar de grande parte dos intelectuais brasileiros terem aceito as teses escolanovistas, já que o ideário dessa emergente tendência vinha ao encontro das preocupações pedagógicas nacionais, a Educação Física, de uma maneira geral, não conseguiu acompanhar esse processo. Somente os intelectuais liberais assumiram o escolanovismo, enquanto uma outra facção, composta pelos católicos, insistiam em defender a pedagogia tradicional. O controle da Educação Física encontrava-se nas mãos de oficiais das forças armadas – instituição influenciada pela ideologia nacionalista – que, por se mostrarem resistentes aos ideais escolanovistas, mantiveram-se favoráveis à facção que defendia a pedagogia tradicional.

Como consequência, durante esse período a Educação Física não passou por grandes transformações além da incorporação do método francês em substituição ao método alemão. Em sentido pedagógico, ela acaba se distanciando do contexto educacional que se configurava na época. Portanto, a influência das instituições militares no pensamento pedagógico da Educação Física parece ter sido determinante no estabelecimento do abismo entre esse componente do currículo escolar e o processo educacional brasileiro como um todo. Se por um lado a concepção higienista da Educação Física, apesar de ingênua, tinha preocupações pedagógicas, a concepção militarista tinha como preocupação exclusiva a segurança e a soberania nacional.

A partir da Revolução de 1930, a Educação passa a receber novos incentivos, através das diversas reformas no ensino primário, secundário e superior. Durante o Governo Vargas, mais especificamente durante o Estado Novo (1937-1945), as inúmeras reformas feitas no ensino tinham como principal objetivo o desenvolvimento do nacionalismo e do patriotismo nos jovens alunos (BETTI, 1991a). Essa postura política assumida durante o Estado Novo, fazia com que ao Governo Vargas fossem atribuídas características fascistas.

Os objetivos da Educação Física escolarizada durante o Governo Vargas visavam, portanto, a atender aos ideais de nacionalismo e patriotismo. Nos relata BETTI (1991a) que além do elevado valor biológico conferido à Educação Física, capaz de proporcionar um desenvolvimento orgânico integral, a ela era conferido um inestimável valor “educativo”, já que possibilitava a aquisição de hábitos e qualidades morais fundamentais. Em outras palavras, o autoritarismo atingia a personalidade dos indivíduos através da “educação do corpo”.

Enquanto o pensamento pedagógico da Educação Física não conseguia transcender as concepções anátomo-fisiológicas ou somáticas do homem, os ideais escolanovistas começavam a ganhar espaço no país. Desde os anos vinte a Educação nacional atravessou um movimento de renovação, graças à influência de idéias vindas dos Estados Unidos e da Europa. E durante o Governo Vargas o combate entre escolanovistas e católicos acirrava-se.

Segundo BETTI (1991a), os preceitos da Escola Nova mostravam claramente uma preocupação com a Educação integral do ser humano⁵, nas suas mais variadas fases do desenvolvimento, porém, enquanto um processo único e contínuo. Sob essa perspectiva, era fundamental que a Escola Nova desse conta da Educação Física e Higiênica. Contudo, a Educação Física militarizada contrapunha-se, como já dissemos, à incorporação dos ideais escolanovistas.

“O modelo pedagógico que vinha sendo absorvido pela Educação Física, contudo, de origens militares, não se coadunava com as idéias da Escola Nova. Ou seja, havia uma defasagem entre o nível de abordagem da Escola Nova, de caráter mais científico, mais refletido e com maior visão de totalidade do homem, e por outro lado o nível de desenvolvimento teórico da Educação Física, ainda bastante primitivo, e restringindo-se a ver o homem sob o ponto de vista anátomo-fisiológico.” (BETTI, 1991a:86)

Apesar de todas as deficiências verificadas na incorporação do escolanovismo à prática pedagógica das escolas brasileiras – como procuramos ressaltar no capítulo anterior –, não há dúvida que, do ponto de vista histórico, a Escola Nova representou um salto qualitativo na evolução do pensamento pedagógico brasileiro. O fato de não corroborar a sua participação nesse processo fez com que a prática pedagógica da Educação Física continuasse amarrada aos ditames da Educação tradicional. Contudo, mesmo frente às divergências entre a perspectiva escolanovista e tradicional, a Educação Física parecia ser capaz de atender aos interesses de ambos os lados. Referimo-nos aos aspectos biológicos que fundamentavam essa disciplina, que acabaram, de alguma forma, contemplando satisfatoriamente os ideais escolanovistas e católicos. Na concepção escolanovista, a Educação Física dava conta de atender às necessidades de higiene e de saúde fundamentais para o cumprimento do papel social da Educação. Por outro lado, na perspectiva católica, a Educação Física tinha caráter de formação física, considerada um meio para atingir outros fins, tais como desenvolver a personalidade individual e social. A essas duas “funções” atribuídas à Educação Física, soma-se ainda o papel de preparação

⁵ Conceito que serviria de contraponto à hegemonia da concepção biológica da Educação Física. No entanto, tal disciplina passaria por esse processo de reflexão muito mais tarde.

militar, de cunho exclusivamente eugênico. Frente ao panorama que se configurava na época, parecia não haver nenhuma necessidade de se discutir o papel da Educação Física no currículo escolar, uma vez que sua função utilitária parecia atender às necessidades das diversas correntes.

Durante as décadas de cinquenta e sessenta, quando o país já estava envolvido pela democracia populista, as constantes reivindicações das classes populares da sociedade fizeram com que houvesse um significativo crescimento da rede de ensino público. Como consequência, a Educação Física precisou passar por um total redimensionamento pedagógico, pois, na condição de componente curricular, precisava atender às necessidades dos alunos das camadas populares que chegavam à escola, cada vez em maior número (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

No panorama político, social e econômico, o Brasil passava por sensíveis mudanças. O período governado por Juscelino Kubitschek foi caracterizado pela implantação de uma política de desenvolvimento industrial e de abertura para o mercado internacional. A chamada política nacionalista-desenvolvimentista do Governo Kubitschek promovia a internacionalização da política brasileira (RESENDE, 1992). Nesse período constituía-se uma ideologia que tinha como objetivo central o desenvolvimento industrial e o aumento da produtividade.

“Essa ideologia, que buscava o amortecimento e o mascaramento da luta de classes, obviamente não poderia inspirar um projeto educacional voltado para o homem concreto, ou seja, para o homem inserido no contexto real de uma sociedade enodada pelos conflitos classistas. A Educação Física Pedagógica, envolvida por esse pensamento, vai dirigir seu discurso para a entidade humana abstrata, deslocando a Educação Física para a tarefa de ‘promover o homem’ como ser genérico e incapaz de sustentar as divergências com seus semelhantes.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988:41)

É sob esse clima que se desenvolve a pedagogia tecnicista aplicada ao esporte. Desobrigada de utilizar exclusivamente o método francês, a Educação Física passa a experimentar, dentro das suas práticas didático-pedagógicas, a educação física desportiva generalizada (ou método desportivo generalizado) e o método natural austríaco. E isso só

foi possível graças às novas fronteiras internacionais proporcionadas pela política nacional-desenvolvimentista do Governo Kubitschek.

MARINHO (s.d) atribui a disseminação da educação física desportiva generalizada no Brasil ao Prof. Augusto Listello, que a difundiu no país através de Cursos de Aperfeiçoamento Técnico-Pedagógico, patrocinado pelo então Departamento de Educação Física de São Paulo, que passaria a ser chamado de Departamento de Educação Física e Esportes. Isso após a educação física desportiva generalizada ter sido bastante difundida na França, pelo *Institut National des Sports*. Por outro lado, a influência do método natural austriaco na prática pedagógica da nossa Educação Física parece ter sido mais forte no que tange a ginástica feminina, principalmente graças ao trabalho das professoras Margareth Froelich e Illona Peuker.

Segundo BETTI (1991a), a Educação Física desportiva generalizada, conhecida no nosso país como método desportivo generalizado, se resume na incorporação do conteúdo esportivo pelos métodos de Educação Física, enfatizando o caráter lúdico do esporte. Com isso, a Educação Física estaria substituindo os exercícios mecânicos executados obrigatoriamente – a exemplo dos exercícios de caserna – por exercícios feitos com prazer, já que o conteúdo esportivo é capaz de proporcionar essa mudança, por se tratar de algo agradável aos olhos dos jovens brasileiros.

Um fato bastante significativo no desenvolvimento do pensamento pedagógico da Educação Física brasileira reside nessa mudança de perspectiva ou de modelo, que teve início por volta do final do Governo Vargas. Segundo BETTI (1991a), em uma das obras de Inezil Penna Marinho, intitulada “*O conceito bio-sócio-psico-filosófico da educação física em oposição ao conceito anátomo-fisiológico*”, como o próprio título sugere, é proposta uma mudança de paradigma, verificada na versão nacional do método francês, ampliando bastante a perspectiva dessa área do conhecimento. A Educação Física passa a deixar de ser concebida como área técnica e biológica, mas também como um fenômeno psicológico e social, dando início a uma visão interdisciplinar. Ao mesmo tempo em que se amplia o conceito da Educação Física, sucessivas críticas são dirigidas ao método francês e, o desenvolvimento das atividades esportivas dentro do cenário internacional começam a chegar ao Brasil através do programa nacional-desenvolvimentista.

Após o término do Governo Vargas, a influência da Escola Nova na Educação nacional reaparece com força, e com ela, uma velha luta ideológica ganha espaço no cenário político-educacional, envolvendo mais uma vez escolanovistas e católicos. Na Educação Física esse entrave pôde ser verificado pelas inúmeras tentativas de substituição do modelo anátomo-fisiológico referido anteriormente. Foi nesse período que os exercícios executados de forma mecânica – próprios da calistenia – passaram a ser criticados em prol da inclusão de jogos infantis e jogos esportivos nos programas da disciplina. Foi quando o pensamento pedagógico da Educação Física passa a considerar o esporte não como fim em si próprio, mas como um meio educativo. A busca de uma prática pedagógica capaz de contemplar todos os aspectos do comportamento humano, com ênfase em um modelo sócio-educativo, acaba encontrando no esporte um aliado perfeito. É atribuído a ele um importante papel educativo fundamentado no caráter lúdico, cooperativo e solidário que trazia em seu bojo.

Aos poucos o modelo esportivo vai sendo incorporado à prática pedagógica da Educação Física. E logo após o Golpe Militar de 1964, patrocinado pela classe burguesa, a Educação Física brasileira passa a assumir um caráter eminentemente competitivo. O período de Ditadura Militar caracterizou-se por medidas estratégicas com o propósito de manter as classes populares desinformadas, período no qual a “política de pão e circo” proveniente da Antigüidade Clássica parece ressurgir sob a forma de “esporte-espetáculo”.

Segundo RESENDE (1992), esse foi um período em que a Educação Física, então disciplina obrigatória do currículo escolar em todos os níveis do ensino formal, serviu de instrumento para a massificação do esporte. No cenário nacional, o processo de desportivização foi bastante evidente: a) uma quantidade enorme de eventos esportivos se desenvolveu a partir da conquista do tri-campeonato mundial de futebol; b) a construção de ginásios poliesportivos aumentou astronomicamente; c) a indústria de materiais esportivos consolidou-se no mercado emergente; d) projetos e campanhas de mobilização esportiva foram desenvolvidos.

No universo restrito da escola, além de toda a influência externa da política de desportivização, merece destaque a resolução de 18-2-1971 da Secretaria de Educação de

São Paulo, responsável por introduzir na rede de ensino de 1º e 2º graus, a possibilidade da abertura das chamadas “turmas de treinamento” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988).

A relação instrutor-recruta verificada na concepção militarista da Educação Física, cede espaço à relação treinador-atleta. A aula de Educação Física, acima de qualquer outra coisa, passa a ser considerada um espaço privilegiado para a preparação de futuros atletas. E mantendo os mesmos pressupostos do paradigma da aptidão física, o processo de desportivização do país atinge diretamente a Educação Física escolarizada, que passa a ver no esporte seu conteúdo hegemônico, quando não exclusivo.

Segundo RESENDE (1992), a pedagogia tecnicista cai como uma luva para o regime de governo militar durante a década de 1970, que tentava imprimir e solidificar o seu ideário tecnoburocrático. Esse tipo de pedagogia encontrou terreno fértil no processo de desportivização da Educação Física, principalmente com o advento da evolução científica da área. A produção científica aplicada ao esporte – em biomecânica, fisiologia e psicologia, por exemplo – passa a servir de subsídio para o redimensionamento das práticas pedagógicas na escola. Podemos verificar esse tipo de pedagogia na Educação Física quando se enfatiza a competição exacerbada e seletiva, a racionalização produtiva e a eficácia. Portanto, a pedagogia tecnicista, de certa forma, acaba reforçando e subsidiando cientificamente o paradigma da desportivização, relegando à Educação Física escolarizada a função de formação de base de atletas. É sob essa atmosfera que ganha força a tendência desportivista da Educação Física escolar, porém, sem perder o antigo caráter biológico.

Isso fica mais claro se levarmos em consideração que o status de componente curricular obrigatório atribuído à Educação Física através da Lei nº 5.692/71, garantido e sistematizado pelo Decreto Federal nº 69.450/71, reflete as aspirações ideológicas do século XIX, quando Rui Barbosa já defendia a inclusão obrigatória da atividade no currículo do ensino formal. Os discursos que defendiam a inclusão da Educação Física no contexto escolar explicitavam a concepção biologizante, de caráter higienista, na qual estava fundamentada (RESENDE, 1992). E quando assume o caráter desportivista, não consegue se desvincular do paradigma anterior, até porque o conteúdo hegemônico da Educação Física escolar – o esporte – fundamenta-se nesse mesmo modelo.

Somente a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980 que o pensamento pedagógico da Educação Física brasileira tomou novos rumos. Esse período foi marcado pela tentativa de ganhar terreno no campo científico e reconhecimento no mundo acadêmico. Durante toda a história da Educação Física no Brasil, não resta dúvida de que os últimos vinte anos têm sido um período bastante produtivo, repleto de discussões acadêmicas da mais alta relevância. Principalmente durante a década de 1980, quando inúmeros trabalhos foram escritos e publicados, produto de pesquisa de diversas abordagens que buscavam solucionar problemas surgidos no desencadeamento de um processo de crítica à Educação Física na condição de componente do currículo escolar. Esse processo foi responsável pela multiplicidade do conhecimento teórico produzido na área e, segundo TANI (1995), foi reflexo de um processo ainda maior atravessado pela sociedade brasileira, questionadora da estrutura e organização política, social, cultural e econômica do país.

A intensa luta pela democratização do país e o desejo de transformações sociais certamente foram os grandes responsáveis por exigir da classe acadêmica a busca de referenciais das ciências humanas/sociais. A Educação Física, por sua vez, acaba pegando carona nesse processo maior pelo qual atravessava o país, resultando no movimento de crítica a essa emergente área do conhecimento.

Afirma BETTI (1991a) que o pensamento pedagógico da Educação Física durante a década de 1980 – mais precisamente no período compreendido entre 1980 e 1986 – caracterizou-se por uma crise de identidade, principalmente por questionar a situação que se estabeleceu nos períodos anteriores, por perceber a crise educacional que se instaurava e pela mudança radical nos discursos e referenciais teóricos. O próprio contexto sócio-político-econômico do país, marcado pelo processo de redemocratização, contribuía para a crise que se instaurava na área.

Essa característica questionadora da Educação Física acaba verificando que tal disciplina não possuía – pelo menos não de forma sistematizada – um repertório de conhecimentos formais, eminentemente instrucionais, como no caso das demais disciplinas escolares. Os conhecimentos e habilidades que a Educação Física vinha transmitindo dentro do universo escolar não ultrapassavam o caráter cultural-informativo (RESENDE,

1992). Mesmo o conhecimento esportivo que poderia ter sido tomado como conhecimento específico da Educação Física, por não transcender as dimensões físico-técnico-táticas, acabou sendo criticado com veemência pelas correntes filosófico-pedagógicas que começaram a surgir.

Para DAOLIO (1998), a produção acadêmica da Educação Física verificada a partir do final da década de 1970, em decorrência da carência científica da área, da necessidade de qualificação acadêmica e da própria estrutura histórico-sócio-política que se configurava no Brasil, além do retorno de professores pós-graduados no exterior e do surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação, fez com que essa área do conhecimento experimentasse um grande salto qualitativo. Foi nesse mesmo período que, graças à multiplicidade de discursos e proposições provenientes das mais diversas concepções, a Educação Física partiu em busca da sua cientificidade.

Certamente, esse panorama que se configurou no final da década de 1970 e toda a década de 1980 serviu de alavanca para o surgimento de diversas abordagens com o intuito de sistematizar um conhecimento específico da Educação Física. No entanto, apesar do significativo aumento do número de publicações provenientes das pesquisas produzidas na área, o cotidiano da Educação Física escolar parece não ter sofrido mudanças expressivas. Isso talvez se deva à enorme distância existente entre as produções acadêmicas e as práticas profissionais. Nos diz RESENDE (1995a) que os benefícios proporcionados pelas produções acadêmicas não têm chegado ao conhecimento e domínio dos professores que atuam nas escolas, caracterizando um grande hiato entre escolas e universidades. Além disso, se por um lado as proposições de diferentes abordagens acadêmicas enriquecem as discussões sobre os problemas inerentes a esse componente curricular, podendo convergir para a elaboração de propostas transformadoras (TANI, 1995), por outro, as tentativas das diferentes tendências em consolidar seus referenciais teóricos na esfera acadêmica acabam gerando um impasse conceitual insustentável, dificultando a disseminação de um conhecimento produzido na universidade, específico da Educação Física escolar e capaz de subsidiar a prática dos professores na escola.

Os estudos de CELANTE (1998) e DARIDO (1998 e 1999a) apontam para a necessidade de um movimento de síntese do conhecimento produzido pelas diferentes

abordagens da Educação Física, a fim de subsidiar a prática pedagógica no universo escolar, visto que uma única abordagem (qualquer que seja ela) acaba não conseguindo suprir todas as necessidades do profissional que atua na escola. Porém, esse movimento de síntese nada tem a ver com um possível ecletismo, até porque muitas das abordagens apresentam idéias que se contrapõem. A idéia que temos de ecletismo parece estar presente no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries) que, no intuito de buscar pontos de convergência entre as diversas abordagens pedagógicas da Educação Física escolar, acaba não conseguindo estabelecer uma linha consistente, clara e objetiva.

Durante a última década inúmeros estudos têm sido desenvolvidos com a intenção de justificar a importância da Educação Física no contexto escolar através do estabelecimento da sua especificidade, buscando a definição dos seus objetivos e conteúdos. Segundo BETTI (1995), a produção acadêmica na área da Educação Física escolar tem apontado, basicamente, para quatro propostas a partir de diferentes referenciais teóricos: a proposta desenvolvimentista, defendida principalmente por TANI et alii (1988); a proposta construtivista, verificada nos trabalhos de FREIRE (1989); a proposta crítico-superadora, organizada pelo COLETIVO DE AUTORES (1992) e a proposta sistêmica, fruto dos estudos realizados por BETTI (1991a e 1994). O autor menciona ainda a possibilidade de uma quinta proposta que começa a surgir, denominada antropológica, e verificada nos escritos de DAOLIO (1995a).

Uma classificação similar a essa última pode ser verificada nos estudos de DARIDO (1998 e 1999a), quando defende a coexistência de quatro grandes concepções da Educação Física nos dias atuais, todas elas imbuídas em romper com o modelo tecnicista que até então fundamentava essa área do conhecimento. Segundo a autora, as quatro concepções consideradas mais representativas são verificadas nas abordagens: desenvolvimentista, interacionista-construtivista, crítico-superadora e sistêmica. Porém, são consideradas também outras concepções tais como a proposta da psicomotricidade, a da Educação Física fenomenológica e a da Educação Física cultural.

CAPARROZ (1997), ao analisar a produção teórica da Educação Física nos anos 80 e início dos anos 90 – dissertações, teses, livros, artigos e propostas curriculares –, identificou nove diferentes concepções ou tendências. São elas: a) desenvolvimentista, b)

humanista, c) construtivista, d) fenomenológica, e) antropológica-cultural, f) histórico-crítica, g) histórico-social, h) sistêmica e i) crítico-superadora.

Tais concepções caracterizaram um movimento intitulado renovador da Educação Física, cujo objetivo centrava-se no rompimento com as tendências do passado, caracterizadas pela função utilitarista à disposição das instituições militares, médicas e desportivas. Esse movimento acaba ganhando prestígio na década de 1980 por estar articulado com movimentos mais amplos, principalmente os que envolveram a Pedagogia, fundamentados nas teorias de Paulo Freire – Pedagogia Libertadora – e de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo – Pedagogia Histórico-Crítica (CAPARROZ, 1997).

Dentro dessa ótica o autor acredita que apesar da grande contribuição da produção acadêmica da Educação Física na década de 1980, principalmente pelo espaço e prestígio conseguidos na universidade, muito do que foi produzido não conseguiu transcender a esfera da denúncia, da crítica – o que nos faz lembrar a tendência reprodutora ou teorias crítico-reprodutivista, discutidas anteriormente –, e mesmo as propostas mais abrangentes, que se preocuparam com a reformulação teórica e prática da Educação Física na escola, não foram capazes de promover uma discussão mais profunda sobre o assunto, no sentido da caracterização de um componente curricular. Mesmo tendo como preocupação central a Educação Física escolar, os idealizadores dessas propostas

“(...) não parecem estar preocupados em caracterizá-la como componente curricular e sim versar sobre uma área que, na escola, deve-se pautar nos princípios norteadores de uma certa concepção. Ou seja, não conseguem promover uma discussão em torno dos aspectos pedagógicos necessários que devem ser observados para caracterizá-la como componente curricular. Parece que esses formuladores, apesar de estarem centrados na Educação Física escolar, buscam prioritariamente interlocução com a própria Educação Física, e quando buscam interlocução com a Educação, o fazem privilegiando às teorias educacionais abrangentes, que conformariam a atuação concreta da Educação Física escolar, ou ainda, das questões de fundo sociológico e filosófico da Educação.” (CAPARROZ, 1997:15)

O autor afirma ainda que pelo fato de a Educação Física escolar estabelecer interlocução, fundamentalmente, com uma Educação Física “não escolar” (num sentido

mais amplo), é fortalecida a idéia de que a segunda, entendida como prática social, é única ou principal, de onde deverão ser retirados os conhecimentos para subsidiar a primeira. Portanto, nessa perspectiva, não importa onde ocorra – na escola, no clube, na academia, no exército – a Educação Física será uma só. Ou seja, a Educação Física escolar seria apenas uma manifestação da Educação Física ocorrida na escola, diferenciada exclusivamente pelas circunstâncias em que se dá.

Concordamos com o autor quando afirma que as concepções acadêmicas da década de 1980 não deram prioridade à constituição de uma Educação Física estritamente escolar, com características particulares – capazes de diferenciá-la da Educação Física “não escolar” – a fim de justificar sua presença na escola. Contudo, vários esforços foram feitos nesse sentido, principalmente no final da década de 1980 e início da década de 1990. Por esse motivo, destacaremos rapidamente algumas das principais propostas da Educação Física escolar – desenvolvimentista, construtivista (ou interacionista-construtivista), crítico-superadora e sistêmica – que consideramos os pilares da produção acadêmica nessa área até o momento, com o intuito de encontrarmos pontos de convergência para a caracterização de um conhecimento que se possa dizer específico dessa disciplina. Em seguida, nos posicionaremos frente à emergente abordagem antropológica ou cultural, a partir da qual fundamentaremos a nossa concepção de Educação Física na perspectiva da cultura corporal (no próximo capítulo).

É notório, no entanto, que por apresentarem diferenças significativas no que se refere ao referencial teórico, essas propostas apresentam visões distintas sobre a especificidade da Educação Física na escola.

Segundo pressupostos da abordagem desenvolvimentista, verificados principalmente na obra “*Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*”, escrita por TANI *et alli* (1988), a especificidade da Educação Física escolar encontra-se no próprio movimento humano. Conforme afirma (DARIDO, 1998 e 1999a), os autores dessa abordagem defendem o movimento como o principal meio e fim da Educação Física escolar.

Sob uma ótica desenvolvimentista, TANI (1991) acredita que a Educação Física escolar encontra sua especificidade na aprendizagem do movimento quando atende ao

ensino das séries iniciais da escolarização, enquanto que nos últimos anos da Educação Básica a aprendizagem através do movimento deva ser enfatizada. Ou seja, as crianças deverão aprender a se mover com qualidade, com ênfase no movimento em si, antes que o movimento possa ser usado como meio para outros fins. Do ponto de vista do desenvolvimento motor – assunto que a abordagem desenvolvimentista tem tratado com bastante êxito –, parece-nos bastante relevante a preocupação em possibilitar à criança a aquisição dos “movimentos fundamentais”⁶ durante a Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, enquanto que nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essa preocupação deverá estar concentrada na aprendizagem de outros conteúdos através do movimento já aprendido. De uma maneira geral, ao focar a aprendizagem do movimento, a abordagem desenvolvimentista parece estar sendo coerente com um possível objeto de estudo da Educação Física, o “movimento humano”, além de atender à função pedagógica da Educação Física escolar, “a aprendizagem”. No entanto, estamos cientes de que ao pensarmos exclusivamente na aprendizagem do movimento, poderemos incorrer no erro de atribuir ao movimento um fim em si mesmo (o movimento pelo movimento). E essa é uma das mais relevantes críticas que têm sido feita à abordagem desenvolvimentista.

É a respeito desse enfoque que se encontram os argumentos de uma outra abordagem denominada construtivista ou construtivista-interacionista. Ela estabelece um contraponto à primeira ao considerar o movimento corporal um meio para atingir objetivos mais amplos. Como afirma FREIRE (1989), o movimento é um ótimo recurso para a aprendizagem de outros conteúdos ligados aos aspectos cognitivos, contrariando o pensamento desenvolvimentista que não privilegia esse tipo de aprendizagem, colocando-a apenas como mera consequência da aprendizagem motora. Segundo o autor, a criança consegue transformar em símbolos tudo aquilo que puder vivenciar através da ação corporal. Sendo assim, é possível passar do mundo concreto para o simbólico e do simbólico para o concreto numa contínua interação sujeito-objeto. É através do movimento que se conhece o mundo. Em outras palavras, o movimento é um componente fundamental para o conhecimento, o que caracteriza a importância de uma aprendizagem através do movimento.

⁶ Conforme a taxionomia do domínio motor, desenvolvida por David Gallahue.

Na opinião de BETTI (1992), se por um lado a primeira abordagem parece perder de vista um projeto pedagógico mais amplo por não dar ênfase a outros aspectos que não o da aprendizagem do movimento, a segunda, ao sugerir uma visão ampliada dos objetivos da Educação Física escolar, acaba por se fundamentar naquilo que não é específico da disciplina.

Embora a abordagem desenvolvimentista defenda a idéia de que a separação entre aprendizagem do movimento e aprendizagem através do movimento não seja possível enquanto fenômeno, mas apenas em nível conceitual, parece ficar claro que a segunda é tida como mera consequência da primeira. Por outro lado, ao defender a aprendizagem através do movimento, a abordagem construtivista acaba superando algumas limitações da abordagem desenvolvimentista, por exemplo, ao considerar as diferenças individuais das crianças com base nos aspectos socioculturais, porém, como já afirmamos, acaba se distanciando da especificidade da Educação Física escolar ao se fundamentar nas teorias gerais da Pedagogia.

Frente à polarização dessas diferentes abordagens, BETTI (1991b e 1992) acredita pôr fim nesse impasse teórico a partir dos pressupostos apresentados pelo autor polonês Maciej Demel. Tais pressupostos nos remete a uma crítica à formulação dos objetivos específicos da disciplina, uma vez que eles acabam sendo formulados sem o estabelecimento de uma relação com a Educação, já que são orientados para o corpo e não para a personalidade do indivíduo.

Dentro de um contexto educativo, pressupondo que somente a personalidade pode ser educada, pois, o movimento não é “educável” (BETTI, 1991b e 1992), não faz sentido pensarmos numa educação do movimento. Cabe ressaltar aqui, que apesar da abordagem desenvolvimentista fazer referência à aprendizagem do movimento e não educação do movimento, a crítica feita pelo autor justifica-se pelo fato de acreditar que essa corrente teórica enfatiza o desenvolvimento das categorias somáticas (habilidades motoras, padrões de movimento etc.). Sendo assim, com o intuito de situar a Educação Física no contexto educacional, os objetivos dessa disciplina devem ser expressos com relação à personalidade dos alunos, e somente num segundo momento é que as categorias somáticas seriam consideradas. Ou seja, não podemos educar uma habilidade motora como o

rebater, por exemplo, mas os aspectos relacionados a motivações, atitudes, comportamentos, cognição e tudo aquilo que diz respeito à personalidade, para que seja possível o desenvolvimento da habilidade rebater. Uma vez dominadas todas as esferas da personalidade, poderemos dirigi-las para metas específicas pertencentes à cultura física (BETTI, 1992) ou cultura corporal, entendidas como o domínio dos valores e padrões das atividades físicas, com destaque às institucionalizadas, tais como o esporte, o jogo, a dança e a ginástica (BETTI, 1993).

Podemos observar que sob a perspectiva da cultura física ou cultura corporal não há mais a dicotomia teórica entre a educação do movimento e educação através do movimento, já que se estabelece um compromisso com um projeto pedagógico ao ser enfatizada a Educação da personalidade, sem perder de vista a especificidade da disciplina. Educação do movimento e educação através do movimento devem estabelecer uma relação dialética no contexto da cultura física (Betti, 1992).

Do ponto de vista prático fica claro que não basta o movimento em si, ele deve estar inserido num contexto que possa justificá-lo em termos educacionais. Segundo as palavras do autor:

“(...) não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas, que evidentemente são necessárias em níveis satisfatórios para que o indivíduo possa usufruir dos padrões e valores que a cultura física nos legou após séculos de civilização, mas não constituem uma condição suficiente. Não basta melhorar a condição física do aluno, é preciso ensiná-lo a construir um programa de condicionamento físico, mesmo porque o professor não estará sempre ao seu lado para dizer-lhe o que fazer”. (BETTI, 1992:286)

Se por um lado o autor recrimina a abordagem desenvolvimentista por acreditar que os objetivos específicos dessa abordagem enfatizam o desenvolvimento das capacidades somáticas, por outro, o teor da citação acima concorda com a proposta de TANI (1991), no sentido de que existe um conteúdo teórico específico a ser ministrado nas séries finais do período de escolarização, denominado aprendizagem sobre o movimento. Porém, as idéias apresentadas por BETTI (1992) parecem refutar a

necessidade de uma otimização dos aspectos somáticos do desenvolvimento motor humano como pré-requisito para outras formas de aprendizagem.

Na nossa opinião, a proposta da abordagem sistêmica, ou seja, de uma Educação Física à luz da cultura física ou da cultura corporal, parece contribuir significativamente para a definição da especificidade da Educação Física escolar no sentido de atender aos princípios educacionais que defendemos, isto é, a formação de indivíduos autônomos, conscientes das suas capacidades e limitações, dentro dos padrões e valores socioculturais. Acreditamos que sob essa ótica, o papel pedagógico da Educação Física escolar fica melhor estabelecido, ultrapassando os limites do movimento pelo movimento, sem tomar emprestados discursos genéricos da Pedagogia.

Particularmente, preferimos não utilizar o termo cultura física devido às inúmeras interpretações equivocadas que ele pode proporcionar, principalmente quando associado ao “fisioculturismo”. Não que o termo cultura corporal não dê margem a essas interpretações (como veremos mais adiante), mas acreditamos que esse segundo possa refletir melhor as nossas idéias sobre Educação Física e Educação Física escolar.

Ao invés de tomarmos o movimento como fim da Educação Física escolar – como sugere a abordagem desenvolvimentista – consideraremos o corpo e o movimento meio e fim dessa disciplina do currículo escolar, garantindo, assim, a sua especificidade. Partindo de uma visão total de homem, a função pedagógica da Educação Física escolar consiste em introduzir o indivíduo no universo da cultura corporal, da qual serão retirados conhecimentos que possam subsidiar uma melhoria da “qualidade de vida” (BETTI, 1993). Contudo, apesar de concordarmos com as críticas dessa abordagem à ênfase dada às dimensões exclusivamente somáticas do comportamento humano – verificada da abordagem desenvolvimentista –, cabe ressaltar que, ao propor uma prática pedagógica que atinja a personalidade dos alunos antes dos aspectos motores, a abordagem sistêmica corre o risco de comprometer a “visão total de homem” que tanto prima, por conta de um discurso que pode sugerir uma visão fragmentada de homem e de corpo.

É nessa perspectiva que se encontra a abordagem sistêmica defendida por BETTI (1991 e 1994), cuja proposta se baseia numa Educação Física consciente da sua dimensão pessoal e social.

Para a abordagem sistêmica, a prática pedagógica da Educação Física (também considerada uma prática social), deve garantir a participação de todos – não somente dos mais aptos como sugere os paradigmas da aptidão física e da desportivização –, contemplando os mais diversos conteúdos da cultura corporal (esportes, jogos, ginásticas, danças, lutas etc.) e respeitando a individualidade dos alunos, que deverão ser compreendidos nas suas diferenças.

A abordagem sistêmica concorda em vários aspectos com a abordagem crítico-superadora do COLETIVO DE AUTORES (1992), cuja característica principal reside na discussão das questões da Educação Física escolar à luz da cultura corporal. Originária de uma crítica à forma como a disciplina vem sendo conduzida no interior da escola, a abordagem crítico-superadora também estabelece um contraponto à perspectiva da aptidão física. Essa abordagem sugere uma concepção de currículo escolar vinculado a um projeto político-pedagógico, destacando a grande importância social da Educação Física no contexto escolar.

“Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.”
(COLETIVO DE AUTORES, 1992:25)

Com o intuito de orientar sua prática, todo educador deve ter claro seu projeto político-pedagógico, para que fique bem definido a “que” e a “quem” se destina a Educação que pretende. É importante que o educador estabeleça um ideal de homem e sociedade a ser perseguido, norteado por interesses, valores e ética que configurarão a sua prática profissional.

A abordagem crítico-superadora apresentada pelo COLETIVO DE AUTORES (1992) sugere que uma Educação Física voltada para a cultura corporal deva estar configurada por temas ou atividades (jogo, esporte, ginástica, dança, dentre outros), que deverão constituir o conteúdo dessa disciplina, visando a aprendizagem da expressão corporal como linguagem. Contudo, a escolha dos temas que constituirão esse conteúdo deve atender ao objetivo de promover uma leitura da realidade. Para que isso seja

possível, “(...) devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade do seu ensino.” (p.63-4)

Portanto, o papel da Educação Física escolar proposto por essa abordagem consiste em fazer uma leitura da realidade, estabelecendo uma práxis direcionada para projetos políticos que possam promover mudanças sociais, o que nos parece bastante coerente para um componente curricular em uma perspectiva transformadora.

Segundo a concepção crítico-superadora, a reflexão pedagógica é diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica pelo fato de remeter a uma leitura da realidade. E como tal leitura sempre será interpretativa, isto é, dependerá do estabelecimento de juízo de valor por parte de quem interpreta, que por sua vez estará representando uma ética própria de uma determinada classe social, pode-se dizer que é também judicativa. E, finalmente, é teleológica por estabelecer um alvo, uma direção, um objetivo a ser atingido.

Contudo, muitas críticas têm sido feitas a essa abordagem. Pelo fato desses autores centrarem esforços em explicitar que a Educação Física no âmbito escolar vem sendo uma reprodução dos interesses das macroestruturas, acabam esquecendo das relações que ocorrem no interior desse componente curricular. Isto é, discutem “(...) sobre o que a Educação Física vem sendo para, a partir desta constatação, prescrever, ou seja, apontar o que a Educação Física deveria ser” (CAPARROZ, 1997, p.70). Isso faz com que sejam deixadas de lado as relações que ocorrem dentro do universo da Educação Física escolar.

Para TANI (1991), esse tipo de abordagem, classificada como “Educação Física Social”, acaba desviando os problemas específicos da Educação Física para níveis mais amplos e abstratos, fruto de um discurso ideológico demasiadamente genérico, de cunho político-partidário, deixando de lado verdadeiras propostas de programa de Educação Física. O autor fundamenta sua crítica no fato da abordagem crítico-superadora estar alicerçada em uma concepção marxista, mais especificamente na concepção histórico-crítica, e por isso procura dar conta de questões sociais demasiadamente amplas.

Apesar de todas as críticas que se estabeleceram a respeito da abordagem crítico-superadora, principalmente no sentido de que essa concepção não tem conseguido avançar na construção e no desenvolvimento de projetos mais objetivos, por ainda estar amarrada

à complexidade de uma análise muito genérica, ao nosso entender, não podemos negar a sua grande contribuição no que se refere ao discurso de igualdade social a partir da compreensão da cultura corporal na qual estamos inseridos. Certamente houve um grande esmero por parte dessa abordagem no sentido de não negligenciar o contexto histórico-político-social que envolve a Educação Física.

Além disso, a abordagem crítico-superadora contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino própria da Educação Física. E como relata DAOLIO (1998), apesar de todas as limitações que a abordagem crítico-superadora possa apresentar, há de se considerar a sua contribuição ao desenvolver uma metodologia de ensino cujo diferencial é verificado quando deixa explícito no seu projeto educacional a preocupação com a formação de homens capazes de intervir na realidade social com autonomia, de maneira crítica e criativa, em prol da transformação.

Quanto à emergente – ao nosso ver já consolidada – abordagem antropológica ou cultural (que doravante chamaremos apenas cultural), verificada nos escritos de DAOLIO (1995a), podemos afirmar tratar-se de uma forma bastante particular de conceber a Educação Física e a cultura corporal. A partir de autores como François Laplantine, Marcel Mauss e Clifford Geertz, o autor vai buscar seu referencial teórico na Antropologia Social a fim de compreender o universo cultural que envolve a Educação Física.

A fim de compreender a prática pedagógica do professor de Educação Física, Jocimar Daolio apropria-se dos conceitos de “olhar antropológico”⁷ – de François Laplantine – e “fato social total”⁸ – de Marcel Mauss – permitindo a reconstrução do universo de representações sociais no qual esse professor está imerso.

Segundo o autor, o professor de Educação Física, por ser um ser social, está inserido num universo cultural repleto de representações sobre o mundo, o corpo, a escola

⁷ O conceito de “olhar antropológico” defendido por François Laplantine implica uma ruptura com a abordagem que prega a naturalização do social. Para Laplantine, sendo a capacidade de diferenciar-se uns dos outros a mais curiosa semelhança entre os seres humanos, para compreender a diversidade humana é preciso olhar para o outro (o diferente) e olhar para si mesmo através do outro.

⁸ A noção de “fato social total”, segundo a concepção de Marcel Mauss, está centrada na compreensão do homem em todas as suas dimensões. Sugere que em toda e qualquer manifestação humana estão contidos aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos, portanto, para compreender o homem como um todo, deve-se levar em consideração todas as suas dimensões.

e a sociedade. Assim sendo, uma prática transformadora na Educação Física será possível a partir da compreensão desse universo de significados do qual o professor faz parte.

A abordagem cultural sugere que a Educação Física deva ser capaz de considerar o repertório corporal dos seus alunos, partindo do pressuposto de que toda técnica corporal é uma técnica cultural. Por outro lado, através do princípio da alteridade⁹, cada aluno poderá ser respeitado nas suas diferenças, garantindo a todos o direito da prática sem que sejam discriminados, quer seja por diferenças de raça, credo, gênero, habilidades ou mesmo interesses.

Como afirma o próprio autor dessa abordagem,

“(...) toda técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, não existe técnica melhor ou mais correta senão em virtude de objetivos claramente explicitados e em relação aos quais possa haver consenso entre professor e alunos.”(DAOLIO, 1995a:95)

Ao contrário das pedagogias que acabam subjugando uma maioria em detrimento de uma minoria detentora de uma técnica tida como “mais eficiente”, como é o caso do modelo da aptidão física e do esporte de rendimento, a proposta da abordagem cultural sugere que todos somos iguais apenas na manifestação das nossas diferenças. Portanto, é através da compreensão dessas diferenças culturais dos nossos alunos, que poderemos proporcionar uma Educação Física mais humana, democrática e cooperativa, possibilitando, assim, o exercício da cidadania.

Como podemos observar, é grande a diversidade de abordagens teóricas que buscam explicar o conhecimento e especificidade da Educação Física no contexto escolar. No entanto, apesar da fundamental contribuição de cada uma das abordagens, algumas delas são demasiadamente genéricas, enquanto outras, por se limitarem a alguns segmentos da escolarização, acabam por não atender satisfatoriamente às necessidades da Educação Física no contexto escolar. Tal situação nos obriga a buscar subsídios que

⁹ O princípio da alteridade, emprestado da Antropologia por Jocimar Daolio, permite à Educação Física a compreensão das diferenças culturais expressas por cada um dos alunos como características próprias do grupo ao qual pertence, impedindo, assim, a valorização de determinadas técnicas corporais em detrimento de outras. O princípio da alteridade contrapõe-se à perspectiva etnocêntrica da Educação Física fundamentada no paradigma da aptidão física e performance esportiva, a exemplo do esporte de alto nível.

possam dar conta de um conhecimento específico dessa disciplina, capaz de atender aos mais diversos níveis de escolarização, inclusive o Ensino Médio – foco dos nossos interesses – para que possamos dirimir os problemas pedagógicos que permeiam a prática profissional do professor de Educação Física nesse segmento escolar.

Como dissemos, é fundamental a contribuição de cada uma das abordagens apresentadas, contudo, não podemos ignorar que tanto a abordagem desenvolvimentista quanto a abordagem construtivista não se comprometem com os problemas específicos da Educação Física no Ensino Médio. A abordagem desenvolvimentista defendida por TANI et alli (1988) apresenta uma fundamentação teórica – cujo objeto de estudo é o movimento humano – para a Educação Física do Ensino Fundamental, com ênfase nas quatro séries iniciais. Da mesma forma, a abordagem construtivista defendida por FREIRE (1989), ao apresentar uma pedagogia do movimento para a primeira e segunda infâncias, restringe-se à Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Procurando um referencial de análise para a Educação Física no Ensino Médio, fomos encontrá-lo nos pressupostos da cultura corporal apresentados pelas demais concepções da Educação Física escolar aqui tratadas, principalmente na chamada abordagem cultural, verificada nos escritos de DAOLIO (1995a), quando a compreensão de cultura na perspectiva da Antropologia Social, nos permitirá um novo olhar sobre a cultura corporal, assim como sobre a Educação Física escolar, como veremos no capítulo a seguir.

3. Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal

A expressão cultura corporal, apesar de bastante disseminada no meio acadêmico e profissional da Educação Física, tem assumido diferentes conotações, provenientes das distintas interpretações feitas por diversos autores, muitas vezes fundamentadas em concepções diferentes e até divergentes. Portanto, se quisermos compreender o que cada abordagem – cada autor – quer dizer quando se refere à cultura corporal, é necessário que saibamos de que ponto de vista partiu, em qual referencial teórico se fundamenta.

Temos verificado, no entanto, um uso indiscriminado dessa expressão muitas vezes fora de qualquer contexto, tanto por parte de acadêmicos como de profissionais da área, permitindo ao leitor ou ouvinte interpretações da forma que melhor lhe convier. Além disso, muitos outros termos, tais como cultura física, cultura motora, cultura de movimento e cultura corporal de movimento, dentre outros, são empregados como sinônimos quando nem sempre são de fato, ou utilizados para exprimir coisas distintas quando na verdade acabam falando das mesmas coisas.

BETTI (1992), na tentativa de justificar a presença da Educação Física na escola, afirma que a função pedagógica desse componente curricular é “(...) *integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)*” (p.285), e para isso, precisou buscar em outros autores, fundamentação teórica sobre o conceito de cultura física.

Na literatura brasileira e portuguesa, por exemplo, o conceito de cultura física, representado também pelas expressões cultura corporal e cultura motora, traduz-se em uma parcela de uma cultura mais ampla, e é responsável por integrar as conquistas materiais e espirituais relacionadas aos interesses de uma sociedade (FEIO¹⁰, s.d. *apud* BETTI, 1992), envolvendo o exercício físico, a própria Educação Física, a ginástica, a recreação, o treinamento esportivo, a dança, entre outros (PEREIRA¹¹, 1988 *apud* BETTI, 1992). No entanto, é na teoria da Educação Física polonesa, mais especificamente na literatura proveniente da *Academia de Cultura Física de Varsóvia*, que o autor vai buscar maior inspiração.

DEMEL¹² (1978), citado por BETTI (1992), define cultura física como sendo um conjunto codificado de valores relacionados ao corpo, que compreende a cultura física pessoal, a comunidade cultural e a produção material dessa cultura, e relaciona esse conceito com os objetivos da Educação Física. Para o autor polonês, a Educação Física na condição de componente do currículo escolar, deve orientar seus objetivos não

¹⁰ FEIO, N. *Desporto e política*; ensaios para a sua compreensão. Lisboa: Compendium, s.d.

¹¹ PEREIRA, F. M. *Dialética da cultura física*; introdução a crítica da educação física, do esporte e da recreação. São Paulo: Ícone, 1988.

¹² DEMEL, M. Integração da educação física na educação. *Boletim FIEP*, 48 (3):56-57, 1978.

diretamente para o corpo (como defendem algumas abordagens), mas para a personalidade. Ou seja, a Educação Física deve atingir os aspectos da personalidade (intelectual, afetivo, da vontade e do comportamento) e dirigi-los para metas específicas, dentro do universo da cultura física. Assim sendo, como já discutimos anteriormente, a Educação Física pode justificar o seu caráter educativo, sem se distanciar da sua especificidade.

BETTI (1993) faz referência à cultura corporal, definindo-a como parte de uma cultura humana mais abrangente, que reúne todos os bens materiais e não-materiais produzidos historicamente pelo homem. A cultura corporal, segundo o autor, é determinada pela cultura geral ao mesmo tempo que pode ser determinante dessa última, dentro de uma relação dialética que se estabelece entre elas. Continua dizendo que, por outro lado, cultura corporal também pode ser vista como um segmento autônomo da realidade cultural, caracterizada pelo “(...) *domínio dos valores e padrões das atividades físicas, dentre as quais destacamos as atividades institucionalizadas, como o esporte, a dança, o jogo e a ginástica.*” (p.44). O autor prossegue afirmando que o esporte (cultura esportiva) pode ser considerado uma “sub-cultura”¹³, dentro da cultura corporal.

Analisando as definições de cultura física e cultura corporal apresentadas por BETTI (1992 e 1993), podemos concluir que as duas expressões dizem respeito a um mesmo conceito. Ou seja, para o autor, cultura física e cultura corporal são a mesma coisa. O que não nos preocupa, desde que não nos deixemos envolver pelas armadilhas da semântica. Preocupa-nos, no entanto, essa “autonomia” atribuída a um segmento da cultura (quer seja cultura física ou cultura corporal), como se fosse possível desvinculá-lo, separá-lo. Ou ainda, as possibilidades de uma cultura esportiva como segmento autônomo da cultura corporal. Essa divisão pode reforçar a fragmentação do conhecimento que tanto tem sido combatida pelas mais diversas áreas, principalmente nas Ciências Sociais.

Querer compreender a cultura corporal, de certa forma “desvinculada” de uma cultura mais ampla pode parecer uma forma de reducionismo. Até porque, se à cultura corporal são atribuídas as diferentes manifestações do esporte, do jogo, da ginástica, da

¹³ Queremos acreditar que o autor classifica o esporte como sendo uma sub-cultura da *cultura corporal* não no sentido da primeira ser inferior à segunda, mas por estar contida nesta, considerada mais ampla.

dança e da luta, cada uma dessas manifestações terá sentido e significado dependendo da cultura na qual ocorre.

Na obra “*Metodologia do Ensino da Educação Física*”, desenvolvida pelo COLETIVO DE AUTORES (1992), podemos identificar que, ao se preocuparem com a delimitação de um conhecimento específico da Educação Física escolar, os autores contrapõem-se aos pressupostos da aptidão física, sugerindo que uma teoria da prática pedagógica da Educação Física precisa estar localizada no conflito entre “o que vem sendo feito e o que deveria ser”, e para que seja estabelecida essa tensão, faz-se necessária uma “reflexão sobre a cultura corporal”. Apesar de toda crítica já apresentada sobre alguns pressupostos da abordagem crítico-superadora, parece-nos de suma importância considerar a contribuição dessa abordagem para a compreensão da prática pedagógica da Educação Física na perspectiva da cultura corporal. Para os autores da abordagem crítico-superadora, a Educação Física, na condição de disciplina do currículo escolar, deve tematizar as formas de atividades expressivas corporais que configuram uma área do conhecimento denominada cultura corporal, proporcionando

“(...) uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992:38)

Os autores afirmam ainda que,

“(...) a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992:39)

O que nos parece fundamentalmente importante na perspectiva que os autores apresentam é a preocupação em possibilitar uma visão de historicidade ao aluno, capaz de

fazê-lo compreender a dinâmica das relações sociais nas quais está inserido. E, na condição de sujeito histórico, esse aluno será capaz de intervir nessa sociedade de maneira local e global por meio da reflexão sobre a cultura corporal.

Uma crítica bastante contundente apresentada por CAPARROZ (1997) à abordagem crítico-superadora está centrada no fato de que os elaboradores dessa abordagem não estabelecem precisamente uma concepção de Educação Física e, principalmente, não estabelecem uma reflexão teórica capaz de possibilitar uma compreensão precisa daquilo que vem a ser cultura corporal. O autor questiona, ainda, se toda essa cultura corporal seria apropriada pela escola, e caso não seja, como se daria a seleção desses elementos. Em outras palavras, parece que a abordagem crítico-superadora, na concepção do autor, não contempla as questões epistemológicas e pedagógicas da Educação Física escolar.

KUNZ (1994) também faz uma crítica aos defensores da abordagem crítico-superadora quando questiona o emprego da expressão cultura corporal para designar uma área de conhecimentos específica da Educação Física. Os argumentos do autor estão fundamentados no fato de que a expressão em questão dá margem a múltiplas interpretações. Além do mais, o conceito de cultura corporal, nessa perspectiva, pode estar reforçando ainda mais o tão combatido dualismo corpo/mente. O autor aponta basicamente para dois problemas fundamentais. O primeiro deles reside na possibilidade de interpretações dualistas dessa expressão, ou seja, se existe uma cultura corporal, deve existir, também, uma “cultura não-corporal” (cultura intelectual, cultura mental, cultura espiritual etc.). O segundo – supondo uma perspectiva capaz de compreender o homem como um ser “uno” – consiste no fato de que o uso da expressão cultura corporal não passa de uma forma de reforçar uma cultura com ênfase nos aspectos do movimento humano, porém, totalmente desnecessário, já que toda atividade culturalmente produzida trata-se de uma atividade corporal. Para dirimir possíveis equívocos conceituais, o autor prefere a expressão “cultura do movimento”, definida por todas as atividades do movimento humano, quer sejam esportivas ou não, mas que pertençam ao universo do

movimento humano, por ele produzido ou criado (DIETRICH & LANDAU¹⁴, 1990 *apud* KUNZ, 1994).

Acreditamos que o termo cultura do movimento, da mesma forma que o termo cultura corporal, possa suscitar interpretações equivocadas. A possibilidade de reforçarmos o antigo dualismo corpo/mente, supondo uma possível “cultura não-corporal”, só será permitida se fundamentarmos na concepção exclusivamente biológica de corpo – corpo físico, corpo biológico –, concepção esta cuja exclusividade procuramos refutar durante toda a discussão anterior. Além disso, ao referirmo-nos à cultura corporal procuramos dar conta do movimento humano sem, porém, restringirmo-nos a ele. Contudo, na nossa opinião, o termo cultura do movimento, apesar de estar diretamente relacionado ao corpo, merece maiores cuidados, pois, pode sugerir a exclusão de tudo aquilo que não se refere ao movimento, reduzindo o objeto de estudo da Educação Física exclusivamente ao movimento humano.

Seria possível pensarmos em algo que fosse corporal, pertencesse ao nosso patrimônio cultural, portanto, possível de ser tratado nas aulas de Educação Física, porém, não se caracterizasse como um “movimento humano”? Talvez a Yoga, composta por posições corporais muito mais que por movimentos. Ou quem sabe as mais variadas formas de relaxamento, muito utilizadas pelos professores de Educação Física nos diversos níveis de escolarização, cujo objetivo precípua é o “não-movimento”, envolvendo o controle corporal para manter-se imóvel, além da percepção sobre esse corpo. Ou ainda aquela antiga brincadeira da cultura popular conhecida como “estátua”, cuja finalidade é verificar quem fica mais tempo sem se mexer, exigindo dos participantes o máximo de concentração e controle corporal. Estariam todas essas atividades alijadas da cultura do movimento?

Nos estudos de BRACHT (1989), podemos verificar uma grande preocupação no que se refere ao emprego do termo Educação Física em dois sentidos bastante distintos: um sentido restrito e um sentido amplo. E o conflito entre as interpretações dentro desses dois sentidos tem sido responsável pela ambigüidade e imprecisão na comunicação e

¹⁴ DIETRICH, K.; LANDAU, G. *Sportpädagogik: Grundlagen, Positionen, Tendenzen*. Reinbeck bei Hanburg, Rororo, 1990.

reflexão científica da área. Para o autor, no sentido restrito do termo Educação Física devemos considerar todas as atividades pedagógicas cujo tema central é o movimento corporal. Por outro lado, no seu sentido amplo, o termo Educação Física tem sido utilizado para designar toda e qualquer manifestação cultural ligada à ludomotricidade humana, que na concepção do autor fica melhor representada pelo termo cultura corporal ou cultura de movimento.

Nos parece bastante claro – apesar das divergências semânticas entre cultura corporal, cultura de (ou do) movimento ou qualquer outra expressão – que a especificidade da Educação Física no âmbito escolar está sendo defendida em termos de uma certa cultura que dê conta das manifestações corporais onde se incluem os movimentos. E à Educação Física escolar caberia o papel de abordar pedagogicamente tais movimentos. No entanto, não se trata de todo nem qualquer movimento corporal, mas sim aqueles que consigam apresentar um significado, um sentido, dentro de um contexto histórico-cultural, para a sociedade na qual ocorre.

Concordamos com a preocupação do autor, porém, vale lembrar que apesar da necessidade de uma seleção desses movimentos a serem tratados pela Educação Física escolar, acreditamos que a especificidade dessa disciplina, por se tratar de um componente curricular, portanto, veículo educativo da escola, não pode se restringir aos aspectos exclusivos do movimento, mesmo quando abordados pedagogicamente. Como já afirmamos anteriormente, existem outras dimensões corporais expressas culturalmente, que não se caracterizam propriamente em movimentos corporais. Queremos crer que as formas culturais do “não movimentar-se” pertencem à cultura corporal da mesma forma que os movimentos corporais, assim como as representações e os significados do corpo e dos movimentos corporais, apesar de não serem “movimento” propriamente dito. Por isso a preferência pela expressão cultura corporal quando se trata de Educação Física escolar. Ela parece traduzir melhor aquilo que acreditamos ser específico dessa disciplina não somente como componente do currículo escolar mas, também, como prática social.

O movimento corporal, conforme afirma BRACHT (1989), assume formas culturais distintas dentro dos diversos contextos histórico-sociais. Nas palavras do autor, existe uma forma cultural de movimento corporal que tem sido objeto de estudo da

Educação Física brasileira. Inicialmente, até por volta da década de 1940, o exercício ginástico, de orientação militar parecia predominar. Logo em seguida, essa forma de movimento corporal cede espaço ao esporte, que passa a ser a manifestação cultural de movimento corporal hegemônica. Concomitante a essas formas de movimento corporal certamente existiam outras, como jogos populares, brincadeiras, danças etc. Porém, não tão expressivas quanto as mencionadas, mas todas pertencentes à cultura corporal. Isso nos permite concluir que cabe à Educação Física escolar, melhor dizendo, a cada uma das possíveis manifestações da Educação Física escolar – nos diferentes contextos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais – escolher aquilo que lhe é fundamental acerca da cultura corporal.

Uma vez esclarecido o nosso posicionamento, doravante não adentraremos mais nesse tipo de discussão, já que parece não levar a lugar algum. Caso contrário, o dilema sobre o emprego do nome “Educação Física” já teria findado. Sabemos da importância de conhecermos as divergências encontradas na literatura a respeito da cultura corporal, bem como as limitações que o emprego dessa expressão poderá trazer. Contudo, o que menos importa no momento é como devemos chamar a perspectiva que resolvemos assumir. Preocuparemos-nos, sim, com os conceitos que envolvem tal perspectiva. Para isso, nos apropriaremos dos pressupostos da concepção cultural da Educação Física, mais especificamente da contribuição da “*Educação Física Plural*”, defendida por Jocimar Daolio.

DAOLIO (1995c), a exemplo de BETTI (1992), prefere não fazer distinção entre alguns termos, tais como cultura corporal, cultura motora e cultura física, uma vez que todos eles parecem exprimir um único conceito, quando sugerem o papel da Educação Física escolar.

“A função da Educação Física escolar, ao nosso ver, não é ensinar o Basquetebol, ou o Voleibol, ou o Handebol, ou o Futebol, mas utilizar atividades valorizadas culturalmente num dado grupo para proporcionar um conhecimento que permita ao aluno, a partir da prática, compreender, usufruir, criticar e transformar as formas de ginástica, as danças, as lutas, os jogos e os esportes, elementos da chamada Cultura Motora (ou Corporal, ou Física).” (DAOLIO, 1995c:135)

Após constatar que a Educação Física não tem conseguido dar conta das diferenças individuais apresentadas pelos alunos, por causa de um longo processo histórico de “biologização”, “naturalização” e “universalização” do corpo (DAOLIO, 1993, 1995a e 1995c) – sob a luz do paradigma da aptidão física incorporado ao imaginário social que se criou sobre o corpo e sobre a Educação Física – o autor propõe uma “*Educação Física Plural*”, cujo principal objetivo consiste em considerar o contexto sociocultural onde ela ocorre, e, por conseguinte, as diferenças existentes entre os alunos, fazendo delas condição de igualdade ao invés de critério para justificar discriminações e preconceitos (DAOLIO, 1995c).

No entanto, o que mais nos chamou a atenção nos pressupostos da abordagem cultural não foi a forma como ela define cultura corporal, mas a concepção de homem e de cultura na qual se fundamenta para compreender cultura corporal e, por fim, Educação Física. Uma abordagem denominada cultural que, apesar de apresentar um contraponto à hegemonia da visão biológica dessa área, não tem a pretensão de excluí-la, mas discuti-la sob o foco da cultura (DAOLIO, 1993:50-1).

Compreender cultura não é tarefa fácil. Precisar seu significado (ou significados) pode vir a ser uma armadilha até mesmo para os mais experientes acadêmicos. Originária do latim (*colere*), essa pequena palavra traz consigo as características da polissemia¹⁵ e da semântica histórica¹⁶. Tais características atribuem a uma única palavra (cultura) uma enorme multiplicidade de significados, dependendo do contexto em que é empregada. Da mais vulgar explicação popular à mais filosófica das definições, a palavra cultura pode suscitar interpretações muitas vezes imprecisas e ambíguas.

Em sentido biológico é correto falar sobre “cultura de bactérias” ou “cultura de sangue”. Ao discutirmos agropecuária, é possível referirmo-nos a uma “cultura de milho” ou “cultura de suínos”, ou ainda, a uma prática da “cultura alternativa” – quando numa mesma área são desenvolvidas várias culturas alternadas em diferentes épocas, na forma de rodízio. Podemos, também, em termos históricos, falar sobre uma certa “cultura

¹⁵ Qualidade das palavras que variam de sentido.

¹⁶ Mudanças de sentido das palavras ao longo do tempo.

egípcia”, caracterizando um conjunto de elementos que a diferencia de outras culturas como, por exemplo, da “cultura romana”.

CHAUI (1997), ao discutir o conceito popular de cultura aponta para alguns problemas bastante relevantes. Segundo a autora, a concepção popular de cultura é preconceituosa e discriminatória, visto que admite a existência de diferentes “níveis” culturais entre os homens, que vão do “inculto” ao “culto”, reduzindo cultura ao saber erudito, acadêmico ou às belas-artes.

Em sentido antropológico e histórico podemos afirmar que todo homem possui cultura. Para ser humano precisa ser, antes de qualquer coisa, cultural. Além disso, a superioridade cultural só existirá na perspectiva etnocêntrica¹⁷ daqueles que consideram as diferenças culturais como desigualdades. Portanto, doravante procuraremos não estabelecer critérios de valor ou de comparação quando referirmo-nos ao conceito de cultura. Preferimos atribuir ao mesmo um sentido ou significado “neutro”, quando uma dança Xavante possa ser considerada expressão cultural da mesma forma que a interpretação de uma obra de Shakespeare.

A noção de cultura que procuraremos defender teve origem nas reflexões das ciências sociais ao longo do século XIX, quando as explicações em termos exclusivamente biológicos passaram a não satisfazer às necessidades de conhecimento sobre a origem, a evolução e, principalmente, a diversidade da espécie humana.

Segundo GEERTZ (1989), uma concepção científica de cultura só passou a ser considerada frente a necessidade de oposição à perspectiva iluminista de homem, fundamentada exclusivamente nas ciências naturais. Como afirma o autor, havia “(...) *uma natureza humana tão regularmente organizada, tão perfeitamente invariante e tão maravilhosamente simples como o universo de Newton*” (p.46), que a enorme diversidade cultural verificada nos inúmeros povos ou grupos sociais era compreendida apenas como diferentes vestimentas que camuflavam um homem natural universal. Onde quer que estivesse, independente do grupo ao qual pertencesse, as características humanas invariavelmente estariam presentes.

¹⁷ O pensamento etnocêntrico permite ao homem julgar e menosprezar a cultura dos demais povos ou grupos sociais a partir da sua própria cultura, considerando o seu grupo étnico como sendo culturalmente superior.

Esse tipo de pensamento fundamentava-se na crença de que a evolução biológica do homem precedeu a evolução cultural. Ou seja, que a cultura foi produto de um ser cujo cérebro já se encontrava evoluído do ponto de vista biológico, portanto, apto a diferenciar-se dos demais animais por meio da produção cultural. Acreditava-se, dentro da escala evolutiva, na existência de um “homem natural”, exclusivamente biológico, desprovido de cultura e desenvolvimento social. Tal homem – o primeiro exemplar da espécie humana – seria o “homem original” (DAOLIO, 1995a), pressupondo uma linearidade na evolução das espécies, quando um antecessor primitivo – não humano – por algum motivo evoluiu e transformou-se no primeiro humano na face da terra.

Contudo, essa hipótese foi totalmente refutada quando pesquisas mais avançadas e uma grande quantidade de registros fósseis puderam comprovar o contrário. Estudos arqueológicos apontaram para uma grande ramificação dos hominídeos, supostos antecessores da espécie humana, fazendo crer que teriam surgido diversos “homens originais”, em diferentes épocas e lugares. Além do mais, o descobrimento de indícios de manifestações culturais que datam de épocas bem anteriores ao surgimento dos *Homo Sapiens*, comprovam que não foi necessária uma maturação cerebral altamente complexa para que surgisse cultura (LEAKEY & LEWIN¹⁸, 1980; LEAKEY¹⁹, 1981 *apud* DAOLIO, 1995a).

Atualmente acredita-se que o processo cultural diz respeito ao processo de hominização, quando a capacidade de adaptação biológica, também chamada de instintiva e inerente a todas as espécies vivas, no caso particular da espécie humana passou a ser substituída pela capacidade de adaptação cultural²⁰. Portanto, a respeito do comportamento humano podemos afirmar que nada é exclusivamente natural. E como afirma CUCHE (1999:11):

¹⁸ LEAKEY, R. E. & LEWIN, R. *Origens*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, Universidade de Brasília, 1980.

¹⁹ LEAKEY, R. E. *A evolução da humanidade*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, Universidade de Brasília, 1981.

²⁰ Entendemos por “adaptação cultural”, um longo processo que ocorreu concomitante à adaptação biológica, mas ao invés de ser transmitido geneticamente de uma geração a outra, depende da aprendizagem, da transmissão ao longo da vida, quando o homem pode adaptar-se aos mais diversos meios, ao mesmo tempo em que pode transformar esse meio adaptando-o a si próprio.

“Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc., são informados pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades.”

Partindo do pressuposto de que todo homem é um ser cultural, portanto, impreterivelmente possui cultura, e de que todo comportamento humano, por mais próximos às necessidades fisiológicas que sejam, acabam sendo informados pela cultura, cabe-nos concluir que os comportamentos corporais humanos, são, antes de qualquer outra coisa, culturais. Portanto, não há uma forma única, universal e natural de andar, de correr, de saltar, de dançar, de lutar, de jogar, etc. Podemos dizer que há uma forma particular de andar, própria de determinado grupo social, que se distingue de outras formas de andar, de outros grupos sociais, tanto no que se refere à maneira pela qual se dá o comportamento propriamente dito, como pelo significado que tal comportamento representa para esse grupo particular.

Foi sob esse enfoque, e baseado no conceito de “técnicas corporais” de Marcel Mauss²¹, que DAOLIO (1993, 1995a, 1995c) conseguiu transferir os princípios antropológicos para a análise das atividades corporais e, por conseguinte, para a Educação Física. Segundo o autor, Marcel Mauss define “técnicas corporais” como sendo as diversas maneiras pelas quais os homens, tradicionalmente, sabem servir-se dos seus corpos. Assim sendo, todo e qualquer movimento humano é considerado um gesto técnico, dotado de significados e transmitido de geração à geração, dentro de uma sociedade particular. Ou seja, todo movimento corporal é, antes de mais nada, cultural, pois traz consigo uma simbologia característica de um certo tipo de homem, pertencente a uma certa comunidade.

O que precisa ficar bem claro nessa perspectiva é que, se todo movimento corporal é considerado um gesto técnico, não é possível atribuímos valores universais para essa técnica, senão dentro de um contexto específico (DAOLIO, 1995c). Em outras palavras, não devem existir técnicas melhores ou piores, a não ser que seja estabelecido um modelo a ser seguido. No entanto, a prática pedagógica da Educação Física tem se pautado, ao

²¹ Marcel Mauss, renomado antropólogo francês cujos estudos desenvolvidos nas décadas de vinte e trinta já prenunciavam uma Antropologia simbólica.

logo de muitos anos, em modelos preestabelecidos retirados do esporte de alto nível, negligenciando as diferenças técnicas (diferenças culturais) dos alunos.

A abordagem cultural faz uma crítica à prática pedagógica da Educação Física de caráter biologicista, tecnicista e desportivista, pelo fato desta ter estabelecido alguns movimentos corporais como sendo melhores, “corretos”, desconsiderando, assim, todas as demais formas de movimentos. Além disso, ela sempre exigiu um nível máximo de eficiência, de performance, de rendimento (a exemplo do esporte de alto nível). E como afirma DAOLIO (1995c), tem sido uma prática a serviço do ensino das técnicas enfatizando a eficiência. E ao fazer isso, desconsidera a eficácia simbólica daquela dada técnica. Em outras palavras, não leva em conta a maneira particular através da qual os alunos fazem uso das técnicas corporais. Nas palavras do autor:

“Ao buscar essa eficiência, desconsiderou a eficácia simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam culturalmente com as formas de ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos, fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais.” (DAOLIO, 1995c:135)

A objetividade de uma equipe durante uma partida de futebol, por exemplo, permite uma maior eficiência. Se o principal objetivo dessa modalidade, uma vez de posse de bola, é conseguir converter um gol, parece-nos bastante lógico que a estratégia mais eficiente seja progredir em direção à meta adversária através de dribles e trocas de passes, evitando toda e qualquer situação que possibilite ao oponente recuperar a posse de bola. Contudo, essa lógica nem sempre funciona na prática. Ao observamos crianças e adolescentes jogando futebol, é muito comum verificarmos gestos muitas vezes totalmente ineficientes (no que se refere à objetividade), como por exemplo uma sucessão de dribles que não possibilita progressão no campo adversário, ou mais ainda, acarreta um recuo em direção à própria meta. Apesar de ineficiente, do ponto de vista técnico-tático, esse tipo de manobra apresenta uma eficácia simbólica não somente para o jogador que a executa, mas para todos aqueles que estão envolvidos dentro e fora do campo. Quantas vezes não nos emocionamos e vibramos muito mais com uma boa seqüência de dribles – do tipo

“Mané Garrincha” – do que com um gol extremamente previsível, objetivo, calculado? Será que um grupo de alemães ou chineses compreenderiam essa “ineficiência” da mesma forma que nós brasileiros? Quantos outros exemplos semelhantes devem acontecer durante as aulas de Educação Física sem que o professor se dê conta?

Para o autor, a Educação Física não deve privilegiar o ensino das técnicas consideradas eficientes, pois, agindo dessa forma estará privilegiando apenas uma minoria de alunos, tidos como os “mais aptos” apenas por se adaptarem melhor àquele tipo de técnica, e desconsiderando a multiplicidade de expressões corporais existentes na cultura corporal. Isso não quer dizer que a eficiência não deva ser contemplada durante as aulas, mas sim relativizada conforme as diferenças culturais e técnicas dos alunos. Em outras palavras, é possível ser eficiente a partir de inúmeras técnicas corporais diferentes, desde que elas possibilitem o alcance de objetivos propostos. O grande problema está na comparação de resultados obtidos pelas diferentes técnicas, quando, geralmente, prevalece a “mais eficiente” das técnicas, dominada apenas por um pequeno grupo de alunos.

Ao nosso ver, uma proposta de Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal deve levar em consideração, antes de qualquer outra coisa, o conceito antropológico de cultura que procuramos descrever. Um conceito que não considere as diferenças culturais sob a perspectiva etnocêntrica. Ou seja, não há cultura melhor ou pior, apenas culturas diferentes. Da mesma forma, não há técnica corporal melhor ou pior, mas técnicas diferentes com diferentes significados para aqueles que as executam. Somente a partir da compreensão de que os alunos devem ser respeitados nas suas diferenças será possível promover uma Educação Física mais democrática, voltada para os seus interesses e necessidades, e capaz de torná-los agentes de transformação da cultura corporal particular na qual estão imersos.

4. Cultura corporal: pressupostos para a intervenção no Ensino Médio

Os pressupostos para uma intervenção pedagógica em Educação Física no Ensino Médio que apresentaremos a seguir estão fundamentados, inicialmente, no posicionamento

político-pedagógico que procuramos defender durante os capítulos anteriores, construído com base em uma análise reflexiva sobre o pensamento pedagógico que tem alicerçado a prática educativa no país. Dentro dessa perspectiva educacional, acreditamos ser possível justificar a presença da Educação Física no universo escolar, na condição de disciplina do currículo escolar capaz de contribuir – através da sua especificidade – para o processo de Educação formal como um todo. A partir de uma compreensão da Educação Física sob a perspectiva da cultura corporal, acreditamos poder romper com a hegemonia do modelo tecnicista que tem caracterizado a prática pedagógica dessa disciplina, cujos objetivos têm enfatizado demasiadamente a competência técnica do “saber fazer”.

Apesar de não termos a pretensão de tecer comentários conclusivos sobre o assunto, já que a intervenção pedagógica em Educação Física ainda é um tema bastante polêmico e controverso – a exemplo da intervenção em qualquer outra disciplina – tanto na esfera acadêmica como no cotidiano escolar, procuraremos avançar nessa discussão no sentido de desenvolver um projeto educativo que dê conta das questões suscitadas pela revisão da literatura sobre o assunto e pela nossa própria prática pedagógica – bem como pelas reflexões a respeito dela. Um projeto capaz de fazer uma leitura crítica dos processos que envolvem o universo da Educação Física escolar, voltado para a ação, no sentido da transformação social.

Entendemos que cada componente curricular deve contribuir para a concretização dos objetivos educacionais da escola por meio do seu conhecimento específico. Para SAVIANI (1995:89), a contribuição particular de cada disciplina escolar deve se consubstanciar na instrumentalização do conhecimento específico dessa disciplina para a apropriação dos alunos, e *“(...) tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global”*.

Em linhas gerais, para atender a tais requisitos, a Educação Física escolar precisa superar os reducionismos e “biologicismos” verificados nas tendências militarista, eugenista, higienista e desportivista, arraigados à sua evolução histórica. Contudo, como já dissemos anteriormente, essa superação deve ir além da simples eliminação ou substituição do existente, até porque as diversas formas de compreensão apresentadas

pelas diferentes tendências referidas, bem como suas práticas, também fazem parte do que chamamos cultura corporal. Trata-se, então, de promover uma reflexão sobre esses conhecimentos construídos historicamente – conhecimentos da cultura corporal – numa perspectiva histórico-crítica da Educação. Segundo RESENDE (1992), as manifestações corporais produzidas socialmente necessitam ser historicizadas através de um processo crítico e assimiladas pela sociedade que as produziu. Dentro de um contexto escolar mais restrito, mais especificamente na prática pedagógica da Educação Física, deve-se ter por objetivo a sistematização de um conhecimento sobre a cultura corporal, que foi produzido a partir das necessidades de cada sociedade num determinado contexto histórico, a fim de que os alunos possam ter uma noção dos determinantes históricos desse conhecimento. Somente dessa forma os temas da cultura corporal poderão ser compreendidos. A partir da reflexão e da historicização.

Se compete à escola o ensino e difusão democrática do conhecimento historicamente acumulado em prol da emancipação humana através da prática social (LIBÂNEO, 1996), à Educação Física cabe o papel de, através do seu conhecimento específico, porém, sem perder a visão do todo do currículo, articulado com diferentes objetos, de outras disciplinas, contribuir para essa competência atribuída à escola.

Para que possamos fazer inferências sobre a intervenção pedagógica em Educação Física no Ensino Médio, precisamos fazê-lo em função dos objetivos dessa disciplina nesse segmento da Educação escolarizada, e para isso, faz-se necessário, antes de qualquer outra coisa, posicionarmo-nos a respeito dos objetivos educacionais para que em seguida possamos situá-los em relação aos objetivos da Educação Física, disciplina do currículo escolar.

Temos consciência de que toda ação educativa é antes de qualquer outra coisa uma ação política, visto que, qualquer que seja a proposta pedagógica sempre estará fundamentada em uma concepção filosófica, que traz consigo conceitos e valores sobre a finalidade última da Educação. Por trás de todo projeto pedagógico, de toda proposta metodológica, existirá sempre uma intenção, explícita ou implícita, consciente ou inconsciente, fundamentada em uma concepção sobre o papel social que a Educação escolarizada representa. Quando consciente, a intervenção pedagógica carrega consigo

uma análise sociológica que conduz a uma ação que é sempre ideológica (ZABALA, 1998). Quando inconsciente, a ação educativa apenas reflete e reproduz a ideologia dominante de uma sociedade de classes.

Toda ação educativa é também uma ação cultural, repleta de signos, representações e significados, transmitidos culturalmente de geração para geração. Compreender a prática educativa é compreender essa estrutura dinâmica que está por trás das ações e representações do universo escolar. Como afirma SACRISTÀN (1997), a cultura escolar é uma caracterização ou uma reconstrução da própria cultura. Ou seja, aquilo que chamamos currículo (referente aos conteúdos e processos internos da escola) é uma seleção particular da cultura, segundo princípios e critérios próprios, com a finalidade de atender a determinados objetivos.

Na concepção de GIROUX & SIMON (1995) a escola constitui-se em um território de luta onde a pedagogia é uma forma de política cultural. Sob essa ótica é possível vislumbrar uma escola voltada para a formação de homens capazes de atuar ativamente no meio social, contra a dominação e em favor de uma sociedade mais democrática. Para os autores

“(...) as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer o poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.” (p.95)

Apesar de verificarmos que a prática pedagógica no cenário educacional brasileiro das últimas décadas tem sido marcada pelos pressupostos da pedagogia liberal, principalmente sob os discursos das pedagogias tradicional e tecnicista, originados nos segmentos dominantes da sociedade, surgem diversas outras correntes, em oposição a esse modelo pedagógico, pertencentes à chamada pedagogia progressista e fruto de um processo de reflexão do papel social da Educação. Uma vez que a Educação sempre será valorativa – expressa valores subjetivos daqueles que a concebem –, a maneira pela qual os defensores dessa ou daquela corrente pedagógica compreendem o ensino formal

acabará, impreterivelmente, posicionando-se entre os valores da ideologia dominante e os das ideologias opostas a esta.

O rumo tomado pela Educação formal nas últimas décadas nos permite crer, como afirma ZABALA (1998:27), que “(...) a função fundamental que a sociedade atribuiu à educação tem sido a de selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido”. Fundamentada em um modelo propedêutico de Educação (hegemônico na prática pedagógica brasileira), a escola tem ignorado os processos formativos que envolvem as relações de ensino-aprendizagem em detrimento de um caráter eminentemente transmissor de certos conteúdos selecionados segundo critérios e interesses dominantes. Como afirmam GIROUX & SIMON (1995), ao atender às necessidades dos setores do mercado de trabalho, a Educação acaba assumindo o papel de formação tecnocrática e especializada, de caráter tecnicista e instrumental. Dessa forma, essa instituição legitima os interesses político-econômicos das elites, através de modelos pedagógicos que negligenciam a historicidade dos alunos. Na maior parte dos casos, a aprendizagem não ultrapassa a esfera da “transmissão” de conteúdos, de forma autoritária, pela imposição.

Ao analisarmos o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como todo processo tramitado no Congresso, desde a sua apresentação até a sua aprovação – passando por inúmeras emendas –, podemos verificar que é produto de uma tensão existente entre os grupos conservador e progressista. Por essa razão, PEREIRA & TEIXEIRA (1997) concluem que a nova LDB reflete uma vitória apenas parcial da Educação, visto que, enquanto o grupo progressista buscava redimensionar a Educação brasileira, sucessivas intervenções por parte do grupo conservador visavam à adequação da nova legislação às características da política do atual governo federal.

Apesar de demasiadamente genérica para uma Lei de Diretrizes e Bases, já que reproduz os mesmos preceitos verificados na Constituição, sem efeitos práticos significativos, a LDB nº 9.394/96 reflete alguns avanços no combate ao modelo

educacional vigente. Isso pode ser verificado quando sugere uma compreensão bastante ampla de Educação, com ênfase na formação da pessoa humana:

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996)

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996)

Cabem aqui, no entanto, duas considerações importantes. A primeira diz respeito às possíveis interpretações do papel social da Educação, já que a legislação não é regulamentadora, apenas aponta para alguns princípios que podem ser compreendidos tanto sob a perspectiva progressista como sob a ótica conservadora, mais especificamente, dentro da lógica neo-liberal. A segunda, por sua vez, diz respeito à formação do cidadão vinculada ao mercado de trabalho (Art. 1º, §§ 1º e 2º). Apesar da necessidade de se discutir o conceito de trabalho dentro da escola, a fim de redimensioná-lo frente às novas exigências sociais, da forma como o texto se apresenta é possível uma interpretação sob a perspectiva da escola tradicional, de caráter funcionalista, cujo objetivo está centrado na preparação para a representação de papéis sociais segundo a demanda do mercado de trabalho. Essa problemática é melhor evidenciada no Ensino Médio, cuja história tem sido marcada pela busca de uma identidade oscilante entre a preparação para a universidade (ensino propedêutico) e o atendimento ao mercado de trabalho (ensino profissionalizante).

Como sugerem PEREIRA & TEIXEIRA (1997), apesar da nova legislação apontar para um caráter unitário da Educação, compreendendo-a a partir de uma proposta geral, quando durante o Ensino Médio os nossos jovens poderão consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos anteriormente, não se trata de uma legislação com “fisionomia única”, visto que é permeada por contradições ou omissões. Isso pode ser verificado no texto da nova LDB quando afirma ser finalidade do Ensino Médio a preparação básica para o trabalho, podendo promover a preparação para o exercício de

profissões técnicas, a serem desenvolvidas dentro dos estabelecimentos de ensino ou em instituições especializadas em Educação Profissional (Art. 35 e 36).

Dentro da perspectiva defendida pelo grupo progressista, a Educação Profissional poderia ocorrer desde que não ferisse o caráter unitário de formação da pessoa humana durante a Educação no Ensino Médio. Esse é o diferencial de qualidade da Educação que procuramos. Contudo, na perspectiva do “livre mercado”, a formação humana passa a ser secundária em função de uma extrema valorização da adaptabilidade ao mercado – como sugere o discurso da “qualidade total” – da competitividade, da eficiência, da excelência e da produtividade (GENTILI²², 1995 *apud* PEREIRA & TEIXEIRA, 1997).

Se os objetivos educacionais da Educação formal devem estar voltados para a formação humana, acreditamos que o primeiro passo a ser dado seja direcioná-los para o personagem principal do cenário educacional: o aluno. Em seguida, deve-se superar o caráter propedêutico e profissionalizante da escola ampliando os objetivos educacionais dessa instituição.

Para isso fomos buscar em ZABALA (1998) uma maneira alternativa de determinar os objetivos ou finalidades da Educação escolarizada, capaz de romper com a pedagogia liberal, superando-a, transcendendo-a. Segundo o autor, devemos determinar os objetivos da Educação escolarizada em função das capacidades que pretendemos que os nossos alunos desenvolvam, levando em consideração a equidade entre as capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal ou afetivas, de relação interpessoal e de inserção e atuação social. COLL (1999:66) sugere que as atividades educativas são “(...) *atividades intencionais que respondem a algum propósito e perseguem a consecução de algumas metas*”, e uma das tarefas do projeto curricular da escola é identificar, classificar e formular tais intenções que deverão fundamentar o projeto educativo.

Ao direcionarmos as intenções da Educação formal para o atendimento da diversidade das capacidades humanas, é possível pensarmos na formação integral do aluno, algo que a escola parece não estar sendo capaz de promover, uma vez que enfatiza

²² GENTILI, P. Neoliberalismo, qualidade total e educação – Visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

e otimiza as capacidades exclusivamente cognitivas ou intelectuais, por intermédio das chamadas disciplinas clássicas²³.

A reforma do Ensino Médio proposta pelo governo brasileiro parece ter por objetivo estabelecer uma identidade para essa última etapa da Educação Básica, ampliando o seu papel na Educação do indivíduo para além de um mero rito de passagem para o Ensino Superior, ou da preparação de especialistas para o mercado de trabalho, como vinha sendo feito até então. Essa é uma questão emergencial, pois, a dinâmica político-sócio-econômica do mundo contemporâneo, marcada pelas transformações culturais cada vez mais rápidas – como consequência do desenvolvimento tecnológico e da globalização da informação – tem feito com que a sociedade (o mercado) exija cada vez mais uma Educação de qualidade, voltada para uma formação global do indivíduo²⁴.

A reforma geral do ensino brasileiro, iniciada no Ensino Fundamental, tem feito com que a rede pública garanta um maior acesso ao ensino, bem como uma maior permanência na escola – independente da qualidade desse ensino –, aumentando, assim, o número de matrículas no Ensino Médio. Esse novo panorama que se configura na Educação brasileira parece exigir uma maior atenção a essa etapa da Educação Básica. Como o Ensino Médio foi o que mais se expandiu no país nos últimos anos, aumentando sensivelmente o número de matrículas, a reforma dessa etapa da escolarização não poderia ser adiada. Tornou-se urgente a reforma no Ensino Médio, quer seja para solucionar problemas de ordem educacional ou meramente administrativo.

Não parece ser admissível que, apesar de um número bastante reduzido do total de alunos que ingressam no Ensino Médio terem interesse ou pretensão de dar continuidade aos estudos – no Ensino Superior –, o currículo dessa etapa da Educação estar voltado para a preparação para o vestibular. E quando voltado para o ensino profissionalizante, restringir-se à formação de mão-de-obra especializada – a exemplo da formação nas décadas de 1960 e 1970 – com ênfase nas características técnicas dessa ou daquela

²³ Mesmo sabendo que a prática pedagógica da Educação Física escolar não se coaduna com a das disciplinas clássicas, por analogia podemos concluir que o equívoco é o mesmo, visto que, ao invés de considerar apenas as capacidades cognitivas (como fazem as outras disciplinas), enfatiza exclusivamente as capacidades motoras, no que diz respeito aos aspectos somáticos do movimento.

profissão específica, constantemente desatualizadas pelas novas exigências do mercado de trabalho.

Se apenas uma pequena parcela dos alunos que completam a Educação Básica ingressarão no Ensino Superior, e não há mais espaço para a formação de ofícios numa sociedade que exige cada vez mais a “multiespecialização”, qual deve ser o papel do Ensino Médio nessa sociedade?

A proposta de reforma do Ensino Médio tem apresentado um discurso voltado para a formação de indivíduos cada vez mais adaptados às constantes mudanças mercadológicas. Indivíduos dotados de competências básicas com grande flexibilidade, que ao invés de acumular informações e habilidades que acabam por se tornar obsoletas em pouco tempo, deverão “aprender a aprender”, a fim de adaptarem-se às constantes mudanças exigidas pela sociedade contemporânea.

Esse papel atribuído ao Ensino Médio já podia ser observado nas disposições da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9.394/96). Segundo ela, o Ensino Médio, parte integrante da Educação Básica, deve ser responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental, pela preparação básica para o trabalho e a cidadania, desenvolvendo a capacidade de adaptação às novas condições, além de enfatizar o aprimoramento da pessoa humana por meio da formação ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, assim como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Art. 35).

Com base na nova LDB, o novo Ensino Médio apresenta como diretrizes curriculares, conforme pode ser verificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dois princípios fundamentais: o princípio da interdisciplinariedade e o princípio da contextualização.

O primeiro deles refere-se à inter-relação entre as disciplinas, quando será permitido a abordagem de um certo conhecimento por diferentes áreas. O segundo princípio sugere que todo conhecimento abordado pela escola deverá levar em consideração a realidade dos alunos, permitindo a universalização do ensino –

²⁴ Essa nova perspectiva contrapõe-se à formação de especialistas exigida pelo mercado de trabalho durante as décadas de 60 e 70, quando o ensino profissionalizante tentava ajustar a Educação ao ensino de ofícios para atender à demanda da crescente indústria brasileira.

principalmente no que se refere à democratização das oportunidades – mas garantindo a devida adequação à diversidade verificada nas diferentes regiões, nas diferentes culturas do país.

Apesar das possíveis limitações que os PCNs do Ensino Médio possam vir a apresentar, principalmente no que tange à sua operacionalização, algo que nos parece bastante legítimo e relevante é a maneira pela qual eles foram concebidos. Segundo os seus elaboradores, os PCNs foram construídos a partir das necessidades concretas da nova sociedade, cada vez mais dinâmica e veloz no que se refere à produção cultural e tecnológica. Considerando os princípios da interdisciplinariedade e da contextualização, o conhecimento passa a ser organizado e integrado a partir de três áreas a saber: 1) Linguagens, Códigos e suas tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e 3) Ciências Humanas e suas tecnologias.

Cabe ressaltar, no entanto, que essa divisão não implica a eliminação das disciplinas, apenas garante o trânsito do conhecimento específico de cada uma delas por essas grandes áreas.

O pretense objetivo verificado no discurso do atual governo a respeito da reforma do Ensino Médio – verificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – consiste em fazer com que o conhecimento seja democratizado no universo escolar, tendo como ponto de partida o conhecimento característico da comunidade escolar – num sentido mais restrito e específico – evoluindo para um conhecimento mais amplo, geral, integrado com o meio social globalizado. Acredita-se que esse conhecimento organizado pelo novo Ensino Médio seja capaz de promover no aluno referências básicas, capazes de subsidiá-lo na síntese de um conhecimento mais amplo. Porém, se isso realizar-se-á de fato é muito difícil precisar, já que os entraves inerentes à própria complexidade de uma reforma dessa dimensão, aliados aos possíveis *lobbies* da facção liberal poderão estar contribuindo para o fracasso do processo.

É notório que a informação, de uma maneira geral, já é acessível a uma grande maioria. Contudo, a capacidade de decodificar e compreender o universo simbólico que se configura na nova sociedade tecnológica é que estabelecerá a diferença entre aqueles que estão inseridos na sociedade e aqueles que se encontrarão à sua margem. Para que um

indivíduo possa usufruir plenamente das vantagens e benefícios estabelecidos pela sociedade tecnológica, assim como participar de maneira ativa dos novos rumos dessa sociedade, é mister que ele possa reunir conhecimentos e competências a respeito dos códigos e linguagens por ela estabelecidos, uma vez que a relação desse indivíduo com o mundo só poderá se efetivar a partir desses mesmos códigos e linguagens. Portanto, cabe à escola proporcionar ao aluno tais subsídios capazes de inseri-lo na sociedade, fazendo cumprir seus direitos e deveres, nos moldes daquilo que possamos chamar exercício da cidadania.

A Educação pautada no simples acúmulo de informações por parte do aluno, através da memorização, muitas vezes restrita às situações de sala de aula e sem qualquer significado na vida real, não tem mais seu espaço assegurado na sociedade. A historicização do conhecimento instiga ao questionamento que, por sua vez, exige respostas. Em substituição a esse modelo educacional, deve estar presente a escola cujos objetivos estejam voltados para a “formação” dos seus alunos no sentido de inseri-los na dinâmica social através da capacidade de interpretação dos códigos e linguagens sociais. Para isso, faz-se necessário que o aluno esteja capacitado a aprender constantemente, a fim de acompanhar as mudanças configuradas no dia-a-dia, mas antes de tudo, a assimilar criticamente a informação.

Vale lembrar que as mudanças aqui apresentadas ultrapassam as fronteiras de um simples substituir de métodos didáticos durante a ação pedagógica. Trata-se de uma mudança na forma de conceber a Educação. Uma mudança paradigmática da Educação, quando essa deverá ser compreendida em toda a sua complexidade, contrapondo-se a toda e qualquer concepção reducionista, amparada pelo modelo educacional positivista.

Para que o educador possa compreender esse novo modelo, com objetivos sensivelmente ampliados, faz-se necessária uma constante reflexão sobre a sua ação pedagógica. Segundo ZABALA (1998), um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em melhorar cada vez mais a sua prática, e provavelmente essa melhoria dependa de uma minuciosa análise dessa prática, contrastada com diversas outras similares, diferentes e até divergentes. Contudo, apenas uma análise comparativa pode não ser

suficiente se não houver critérios capazes de promover uma avaliação eficaz da ação pedagógica. E tais critérios precisam estar presentes em todo o processo educativo.

Ao citar J. Elliot²⁵, o autor faz referência a dois tipos de intervenção pedagógica. A primeira delas é desenvolvida pelo professor, que precisa compreender alguns aspectos da sua prática (através de pesquisas) antes de mudá-la, ou seja, a compreensão, neste caso deve preceder a mudança de estratégia, a ação. Quanto à segunda, refere-se ao professor que muda as suas estratégias frente a algum problema, antes mesmo de compreender o que está ocorrendo de fato. Em outras palavras, a ação precede a compreensão. Se o primeiro professor está muito mais próximo do modelo exigido pela comunidade acadêmica, o segundo reflete o quadro profissional das escolas públicas e privadas brasileiras. Se o primeiro falha muitas vezes pela falta de uma ação frente a realidade concreta, o segundo, por sua vez, carece de reflexão teórica sobre suas ações. Concordamos, portanto, com o autor, quando afirma que a atuação profissional deve basear-se no pensamento prático desde que acompanhado de uma capacidade reflexiva. A complexidade do processo ensino-aprendizagem exige que o professor exerça um certo controle sobre os fatores que se inter-relacionam na dinâmica educativa, tais como a metodologia adotada, os aspectos materiais que se configuram na realidade escolar, os limites e possibilidades próprios do estilo do professor, as relações sociais presentes no universo escolar, os conteúdos culturais específicos dessa ou daquela comunidade, dentre outros.

Ao apontar para um conceito amplo de Educação, como um processo contínuo e fundamentado na formação humana, a nova LDB, apesar de todas as suas limitações, possibilita novos rumos para a Educação do país. Como compreendem PEREIRA & TEIXEIRA (1997:84-5), ela aponta para um conceito capaz de englobar a plenitude da vida cultural, permitindo uma reflexão das práticas educativas. Segundo as autoras:

“Ao situar a educação escolar no espectro amplo da vida social, a atual LDB induz a uma reflexão crítica da nossa prática educacional: a forma estreita como ela vem sendo concebida, o isolamento da escola em relação ao mundo exterior; a distância entre teoria e prática; entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; a organização escolar rígida; o ensino e as práticas de adestramento e; em especial, a

²⁵ ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madri: Marata, pp. 37-38.

formação de atitudes que, contrariando interesses e necessidades da maioria, levam à obediência, passividade e subordinação.”

Segundo DEMO (1996), somente uma compreensão desse tipo permite a transposição do ensinar, instruir, para o formar, educar. Mais do que isso, na perspectiva do aluno é transcender do simples “aprender” para o “aprender a aprender”. Educação deve ser entendida como sinônimo de formação, quando ambos os termos refletem um complexo processo capaz de construir o “sujeito histórico formal”, dotado de capacidade política, construtiva e participativa. O processo educativo deve proporcionar, portanto, a superação do ensino pela formação e da instrução pela educação. No entanto, para que isso possa ocorrer é necessário que o professor consiga deslocar o eixo da sua prática pedagógica de maneira a convergir para esse tipo de pensamento, e isso implica mudar significativamente a concepção do papel da Educação “na” e “para” a sociedade, mudando assim a sua maneira de intervir, transformando a didática.

Uma vez compreendido que o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e extremamente complexo, não nos é mais permitida a concepção ingênua de que o planejamento prévio, a execução prática daquilo que foi planejado e a avaliação dos resultados obtidos estejam linearmente organizados numa relação de causa e efeito. Por isso, antes de adentrarmos especificamente na questão dos objetivos da Educação Física escolar, preferimos posicionar-nos em favor de que a definição destes, apesar de preceder toda e qualquer prática pedagógica, não pode cristalizar-se frente a uma dinâmica sociocultural extremamente veloz vivida nos dias atuais.

Se a discussão feita anteriormente é capaz de estabelecer os pressupostos de uma Educação transformadora, com ênfase na formação integral da pessoa humana, qual seria a contribuição específica de um componente curricular como a Educação Física no processo formativo do aluno?

Apesar de não se tratar de uma pergunta inédita, temos a certeza de que ainda não foi respondida completamente (e talvez nunca seja). No entanto, a busca da resposta é a mola propulsora responsável pelo avanço acadêmico-profissional dessa área, ainda carente de reflexão e projetos capazes de atender à nova perspectiva de Educação.

Como em qualquer outra disciplina do currículo escolar, a contribuição da Educação Física precisa estar consubstanciada na prática educativa que procuramos defender até o momento. Portanto, cabe também à Educação Física, o papel de “formar” a pessoa humana. Acreditamos que esse componente do currículo escolar deve ter por objetivo criar um ambiente pedagogicamente propício às vivências e reflexões acerca dos conhecimentos da cultura corporal, privilegiando o contínuo processo de ação-reflexão-ação. Processo esse, responsável por mediar a prática de atividades corporais sem perder de vista a historicização dos fundamentos e critérios que regulamentam essa prática, de modo que os próprios alunos sejam responsáveis pela sistematização e reconstrução desse conhecimento, no sentido da crescente autonomia, da produção crítica e da interação social. Cabe, portanto, ao professor (educador) o papel de mediador desse processo.

Segundo COLL (1999), a Educação deve ser entendida como um conjunto de atividades através das quais um grupo social pode assegurar a cada um dos seus membros a aquisição de uma experiência social acumulada historicamente e organizada culturalmente. A escola, na condição de instituição social – assim como as demais instituições sociais – deve desempenhar o papel de promover a aquisição dessa experiência social acumulada, que preferimos chamar simplesmente cultura. Portanto, à Educação Física escolar, disciplina da Educação formal, cabe o papel de propiciar aos seus alunos a aquisição de uma experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada, denominada cultura corporal, que se diferencia da cultura mais ampla abordada pela Educação por limitar-se a um conhecimento mais restrito, envolvendo as mais diversas manifestações corporais, com ênfase em blocos de conhecimento, tais como esporte, ginástica, jogo, dança, luta, dentre outros. Na perspectiva do COLETIVO DE AUTORES (1992), são esses blocos de conhecimentos da cultura corporal a serem tematizados durante as aulas de Educação Física os conteúdos dessa disciplina, visando a aquisição da expressão corporal como linguagem.

A partir dessa concepção do papel social da Educação e da Educação Física, acreditamos ser possível romper com o modelo tecnicista da Educação formal e, por conseguinte, da Educação Física escolar, reduzido à dimensão exclusivamente técnica do processo ensino-aprendizagem, com ênfase no “saber fazer”. Um modelo que apesar de ter

sido criticado e refutado pelas novas concepções da Educação Física, ainda pode ser verificado na prática pedagógica desses profissionais, com uma tremenda força reacionária²⁶.

Ao olharmos para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Básica podemos verificar, de uma maneira bastante genérica, uma certa ênfase às atividades eminentemente recreativas durante a Educação Infantil e um redirecionamento do foco dessa disciplina durante o Ensino Fundamental, quando o conteúdo hegemônico passa a ser o esporte, nas suas dimensões exclusivamente físico-técnicas – em alguns casos táticas também – enfatizando as habilidades específicas de algumas poucas modalidades esportivas, conforme verificou BETTI, I. C. R. (1992). Contudo, ao chegar ao Ensino Médio, parece que os objetivos dessa disciplina não estão muito claros, e a exemplo das características do próprio Ensino Médio, parece que a Educação Física nessa etapa da escolarização não possui uma identidade consistente, e isso tem causado uma enorme dificuldade em justificar a necessidade dessa disciplina na escola.

Salvo raras exceções, a maior parte dos programas de Educação Física para o Ensino Médio que pudemos verificar²⁷ oscila entre o aperfeiçoamento técnico de algumas modalidades esportivas aprendidas durante o Ensino Fundamental e a prática ou vivência dessas mesmas modalidades. Parece não haver muita preocupação com a ampliação do conhecimento dos alunos para além da esfera do “fazer corporal”, portanto, as aulas do Ensino Médio acabam se assemelhando demasiadamente com as aulas do Ensino Fundamental.

De maneira geral parece não existir um diferencial entre a Educação Física ministrada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – apesar da clientela ser totalmente diferente – capaz de justificar a presença dessa disciplina nessa última etapa da Educação Básica. TANI (1991) já mostrava uma preocupação nesse sentido, quando afirmava existir um conhecimento de caráter eminentemente teórico a ser enfatizado durante o Ensino Médio, denominado aprendizagem sobre o movimento. Nessa mesma perspectiva

²⁶ Discutiremos essa afirmação com maior profundidade posteriormente, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

²⁷ Programas esses verificados, ainda que de forma assistemática, nas escolas das redes pública e privada da cidade de Jundiaí-SP, a partir do ano de 1992.

podemos situar a preocupação de DE SANTO (1993), cujos estudos tomam por base a análise feita pelo autor anterior e, na nossa opinião, vai um pouco além ao conseguir sintetizar os aspectos particulares da aprendizagem em cada um dos segmentos da Educação Física escolar, apontando para um possível conhecimento específico dessa disciplina desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até chegar no Ensino Médio.

Apesar das idéias de DE SANTO (1993) estarem fundamentadas na abordagem desenvolvimentista – portanto, trazem consigo uma concepção de Educação Física divergente daquela que procuramos assumir – aponta para uma prática pedagógica específica para o Ensino Médio que devemos considerar. Segundo o autor, todo conteúdo da Educação Física escolar deve ser elaborado a partir de quatro enfoques: a) aprendizagem do movimento; b) aprendizagem sobre o movimento; c) aprendizagem para o movimento; e d) aprendizagem através do movimento.

Cada enfoque apresenta suas particularidades e procura explicar o conhecimento específico da Educação Física em cada um dos diferentes ciclos escolares. Segundo o autor, durante toda a Pré-escola (Educação Infantil) e nas primeiras séries do 1º Grau (Ensino Fundamental), momento em que as informações sobre o movimento e a relação deste com as situações do cotidiano da criança não podem ser muito elaboradas, deve ser enfatizada a aprendizagem do movimento. A aprendizagem sobre o movimento, que dá conta de fatores que produzem o movimento (a influência do trabalho muscular e articular, por exemplo), pode, gradativamente, ser trabalhada juntamente com a aprendizagem do movimento nas séries intermediárias do 1º Grau (Ensino Fundamental). Durante as duas últimas séries do 1º Grau, juntamente com a aprendizagem sobre o movimento (com maior teor e complexidade, abrangendo aspectos biológicos, psicológicos e sociais do movimento), deverá ser enfatizada a aprendizagem para o movimento, quando o aluno poderá expressar-se pelo movimento. Caberia, portanto, à Educação Física durante o 2º Grau (Ensino Médio) um enfoque no aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre o movimento humano, envolvendo a discussão e análise dos aspectos históricos, sociais e políticos da Educação Física e do esporte, possibilitando ao aluno o discernimento no momento de escolher as condições do seu envolvimento ou estudo da atividade física. Por

fim, a relação entre os três enfoques (aprendizagem do, sobre e para o movimento) terão como consequência a aprendizagem através do movimento (DE SANTO, 1993).

No entanto, ao enfatizar a necessidade de atingir níveis cada vez mais organizados do comportamento motor, a abordagem desenvolvimentista parece ter como objetivo promover a aquisição de um movimento cuja finalidade é a eficiência. E tal perspectiva, mesmo que não tenha o intuito de promover níveis máximos de performance, ao buscar a eficiência desconsidera a eficácia simbólica contida nas diversas formas culturais de movimento corporal. Mesmo quando DE SANTO (1993) sugere que à Educação Física no Ensino Médio cabe aprofundar os conhecimentos teóricos sobre o movimento humano, considerando os aspectos históricos, sociais e políticos, entendemos que o faz em função da qualidade do movimento ou da atividade física, na mesma perspectiva da abordagem desenvolvimentista.

Retomando algumas idéias propostas por DAOLIO (1995b), ratificamos que algumas expressões culturais do movimento humano, apesar de totalmente ineficientes, podem conter uma eficácia simbólica para o indivíduo ou grupo, capaz de atribuir um sentido/significado específico, particular, inerente ao contexto histórico, social e cultural no qual ocorre. Essa eficácia simbólica nem sempre é perceptível aos olhos do professor pelo fato de, na maior parte dos casos, manifestar-se de forma velada e imprecisa. Por isso a necessidade de fazer uso do chamado “olhar antropológico”, compreendendo o outro e compreendendo a si mesmo através do outro, num processo de constante reavaliação da prática pedagógica.

Ainda nessa linha de raciocínio, buscando a definição dos objetivos da Educação Física escolar, verificamos uma preocupação na proposta da Educação Física Plural que, além de sugerir a apropriação dos mais diversos temas da cultura corporal (jogos, esportes, ginástica, danças e lutas), tais temas deverão ser “(...) *tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos.*” (DAOLIO, 1997:94).

Esse conhecimento ao qual se refere o autor, deve ser desenvolvido de maneiras diferentes, dependendo dos objetivos que se pretende atingir nos vários níveis de

escolarização. Portanto, o seu desenvolvimento ao longo das séries poderá enfatizar três aspectos distintos da cultura corporal: *vivencial, relacional e reflexivo*.

Nessa perspectiva, o autor sugere que os objetivos da Educação Física nas séries iniciais do 1º grau²⁸ – atual Ensino Fundamental – consistem em desenvolver o conhecimento a respeito da cultura corporal com ênfase nos aspectos vivenciais, propiciando à criança uma grande diversidade de vivências corporais no sentido de descobrir e explorar suas capacidades motoras e novas formas de expressão corporal, dominar o próprio corpo nas mais variadas condições, controlar os mais diversos implementos e experimentar uma grande variedade de ritmos. Concomitante ao fazer corporal, a criança deverá compreender, de forma progressiva, as razões que regem esse fazer, resultando uma aprendizagem significativa e prazerosa, em busca da crescente autonomia (DAOLIO, 1997). Percebe-se uma valorização dos aspectos socioculturais dos alunos, além de uma preocupação com um pretense objeto de estudo que se possa dizer específico da Educação Física – um certo movimento humano – mas com a possibilidade de transcendê-lo, uma vez que não se restringe aos aspectos somáticos desse movimento humano. O conhecimento acerca da cultura corporal verificado na Educação Física Plural não elimina as dimensões anátomo-fisiológicas do movimento humano, mas supera essa visão exclusiva quando vislumbra uma dimensão cultural, capaz de compreender um determinado movimento repleto de significados, dentro de um contexto sociocultural particular, descaracterizando, assim, a possibilidade de universalização desse movimento.

Durante as séries intermediárias do 1º grau, até por volta da 6ª série – correspondentes ao segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental – os objetivos da Educação Física deverão ser ampliados. Cabe a ela, durante esse período, desenvolver o conhecimento a respeito da cultura corporal com ênfase nos aspectos relacionais, propiciando ao aluno a construção e o desenvolvimento de “técnicas corporais”²⁹, quer sejam esportivas, gímnicas, de danças, de lutas ou de jogos populares, considerando os

²⁸ Apesar do autor não ter especificado os ciclos de escolarização, tampouco citado uma Educação Física pré-escolar, acreditamos que os objetivos da Educação Física durante a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental deverão ser comuns.

²⁹ O conceito de “técnicas corporais” defendido por Jocimar Daolio está fundamentado na proposta de Marcel Mauss. “Técnicas corporais” são as diferentes maneiras que cada homem, cada cultura particular, sabem servir-se dos seus corpos.

mais diversos níveis de relação do aluno com o colega, com o grupo, com o espaço, com o tempo, com os implementos e, principalmente, com as metas a serem atingidas. Concomitante ao fazer corporal e à relação desse fazer com objetivos bem definidos, o aluno deverá começar a compreender que as técnicas corporais são construídas culturalmente, portanto, passíveis de transformações e novas significações (DAOLIO, 1997).

Finalmente, fica reservada à Educação Física das séries finais do 1º grau e todo o 2º grau – respectivamente o quarto ciclo do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio – o papel de mediar o conhecimento a respeito da cultura corporal com ênfase nos aspectos *reflexivos*, propiciando ao pré-adolescente e adolescente, detentores de uma capacidade cognitiva que os permite pensar hipoteticamente, além dos aspectos vivenciais e *relacionais*, que conduzem ao fazer corporal dentro de um certo nível de compreensão desse fazer – com base nas experiências concretas – uma postura crítica frente a esses conteúdos, capaz de conduzir à autonomia nas mais diversas situações do cotidiano. Uma autonomia que permita ao aluno compreender, criticar e transformar os próprios conhecimentos da cultura corporal, para melhor usufruí-los (DAOLIO, 1997).

É bom lembrar que apesar da ênfase dada a cada um dos três aspectos do conhecimento (vivencial, relacional e reflexivo), um não suprime ou elimina o outro. Portanto, apesar do aluno do Ensino Médio possuir estrutura cognitiva para desenvolver uma reflexão acerca da cultura corporal, é de fundamental importância que não seja privado das dimensões vivencial e relacional do conhecimento, evitando assim que a Educação Física torne-se uma disciplina teórica por excelência.

A grande contribuição do autor no que se refere à Educação Física no Ensino Médio consiste na proposta de uma ampliação significativa dos objetivos nesse segmento escolar, pois, como já afirmamos, os objetivos dessa disciplina durante essa etapa de escolarização acabam redundando nos mesmos objetivos verificados na etapa anterior.

Cabe ressaltar que a crítica aqui feita não diz respeito aos conteúdos da Educação Física na Educação Básica – temas da cultura corporal –, mas sim aos objetivos específicos de cada uma das suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) que devem ser diferenciados. Para que fique mais claro o ponto de vista aqui

defendido, tomemos como exemplo um conteúdo qualquer da Educação Física escolar. O jogo popularmente conhecido como “bola queimada” (ou apenas “queimada”), por exemplo, pode ser um ótimo conteúdo a ser desenvolvido em todas as séries da Educação Básica. No entanto, o fato de desenvolvermos tal jogo em todas as séries do Ensino Fundamental e tornarmos a desenvolvê-lo no Ensino Médio não sugere, necessariamente, que as aulas de Educação Física sejam todas iguais. Esse mesmo jogo – pertencente à cultura corporal – pode ser abordado em níveis de aprofundamento distintos de série para série e, com propósitos diversos. É possível fazermos uso do jogo da “bola queimada”, a exemplo da definição de DAOLIO (1997), com ênfase nas dimensões vivenciais, relacionais ou reflexivas. Tudo dependerá da clareza sobre os objetivos educacionais a serem atingidos em cada série ou etapa da escolarização.

Ironicamente, o conteúdo de maior ênfase nos programas de Educação Física e elemento hegemônico da cultura corporal – o esporte – tem sido abordado apenas nas suas dimensões eminentemente técnico-táticas, como podemos verificar por meio do crescente número de publicações de manuais sobre técnicas e táticas de modalidades esportivas. Nem mesmo o futebol, considerado “paixão nacional”, tem sido abordado nas suas dimensões socioculturais (CELANTE, 1998).

Com o intuito de fornecer uma linha metodológica de suporte para auxiliar o professor, no ano de 1992, a Equipe Técnica de Educação Física da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), através da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, preparou a versão preliminar de uma *Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física - 2º grau*, constituindo-se num dos poucos documentos que discutem a Educação Física no Ensino Médio. No conteúdo dessa proposta já era possível notar uma preocupação em estabelecer um conhecimento “teórico-prático” a ser ensinado durante esse segmento da Educação formal.

“No 1º grau, um dos principais objetivos das aulas de Educação Física é o conhecimento e a prática de determinadas habilidades motoras, de acordo com o desenvolvimento do aluno de 7 a 14 anos. No 2º grau, pretende-se a prática dessas habilidades de forma mais autônoma e mais consciente. Através da reflexão e conscientização do que estão fazendo, os alunos saberão porquê e para quê realizar determinadas

atividades, em oposição à idéia de sua simples repetição.” (SÃO PAULO, 1992:32)

“No 2º grau, a contextualização histórica dos esportes em nível teórico também se faz necessária se quisermos promover uma Educação Física transformadora. Assim, as origens das práticas esportivas, sua história e sua consideração como espelho da cultura são imprescindíveis, não bastando porém apenas seu conhecimento, mas o seu entendimento como fato da cultura onde elas acontecem. Pesquisas, trabalhos em grupos, observação de jogos ao vivo ou pela TV, discussão de vídeos e filmes etc devem fazer parte do planejamento do professor.” (SÃO PAULO, 1992:33)

A crítica dessa proposta curricular ao conteúdo esportivo desenvolvido pela Educação Física escolar desprovido de qualquer comprometimento com a compreensão e reflexão do “fazer”, vem ao encontro de algumas das nossas verificações durante a pesquisa de campo – que será discutida com detalhes na *Parte II* – que caracterizam exatamente essa problemática. Os alunos jogam Voleibol, Basquetebol e Fut-sal (em raras oportunidades o Handebol) durante as aulas no Ensino Fundamental e Ensino Médio, pelo simples prazer de jogar³⁰. É um exemplo em que se caracteriza a mera repetição de conteúdos esportivos, sob o mesmo objetivo – o jogo pelo jogo – ainda que ele não se apresente claramente configurado.

COLL (1999), ao descrever “currículos abertos” diz que apesar das intenções educativas concretizarem-se em situações de aprendizagem supostamente produtivas para os alunos, não há uma preocupação em antecipar ou quantificar essa produtividade. Há, inclusive, a possibilidade de algumas atividades de aprendizagem serem válidas por si mesmas, não necessitando serem justificadas em função dos resultados por elas obtidos, o que descaracteriza a suposta linearidade e relação causa/efeito do processo ensino-aprendizagem a partir da seqüência: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação. Portanto, algumas atividades próprias da cultura corporal podem apresentar essas características, porém, não conseguimos verificar essa intencionalidade ao analisarmos os programas de Educação Física.

³⁰ Obviamente, aqueles que não sentem esse prazer – e não são poucos – não participam dos jogos.

Acreditamos que os objetivos educacionais da Educação Física devam ser elaborados em função da contribuição que esse componente curricular possa prestar ao processo educacional como um todo, através do seu conhecimento específico. E para que possamos atender a essas condições, tais objetivos devem tomar como base a dimensão sociocultural que os movimentos corporais representam.

Sabendo que os movimentos corporais possuem uma conotação social que, por ser culturalmente construída é passível de ressignificação, de transformação, cabe à Educação Física, principalmente (porém, não exclusivamente) no Ensino Médio, possibilitar ao aluno a compreensão dessa dinâmica para que ele possa tornar-se sujeito ativo dessa transformação. É, portanto, por meio da Educação Física que o aluno do Ensino Médio poderá compreender, questionar e criticar os valores que são atribuídos ao corpo e ao movimento corporal, para poder transformá-los. Em suma, cabe à Educação Física o papel de introduzir e integrar o aluno no universo da cultura corporal, no qual se encontram os conhecimentos necessários para a formação de um indivíduo capaz de melhor usufruir dos jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas etc.

No contexto da reforma educacional do Ensino Médio, a Educação Física, disciplina do currículo escolar, portanto, integrada à proposta dessa etapa escolar, é apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como pertencente à área de Códigos, Linguagens e suas tecnologias³¹. Isso implica, inicialmente, a perda do vínculo exclusivamente biológico que a tradição histórica da Educação Física escolar tem apresentado, uma vez que a Biologia pertence à área de Ciências Naturais, Matemática e suas tecnologias. Na área de Códigos, Linguagens e suas tecnologias, poderão ser identificadas todas as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às mais diversas formas de expressão. Se considerarmos que as divisões dessas três áreas propostas pelos PCNs tiveram como base a interdisciplinariedade, podemos concluir que apesar de estabelecer uma íntima relação com a Biologia, a Educação Física passa a ser compreendida como código, como linguagem, indo ao encontro do que o COLETIVO DE

³¹ Cabe ressaltar, no entanto, que os PCNs incluem as “atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação” ao eixo “códigos, linguagens e suas tecnologias, e não necessariamente a disciplina Educação Física, ao contrário do que ocorre com a disciplina Língua Portuguesa, e nas menções sobre Línguas Estrangeiras, Artes e Literatura.

AUTORES (1992) já propunha quando considerava que essa disciplina seria responsável por tratar pedagogicamente temas da cultura corporal visando à apreensão da expressão corporal como linguagem.

Ao analisarmos o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física no Ensino Médio, podemos verificar uma grande preocupação com o crescente empobrecimento da prática pedagógica nessa disciplina. O documento deixa claro que isso parece ocorrer devido à ênfase dada à aprendizagem das técnicas das modalidades esportivas durante o Ensino Fundamental, sob o mesmo modelo exigido pelo esporte de rendimento, que, ao serem aprofundadas (ou exigidas) no Ensino Médio, a maioria dos alunos não consegue atingir os níveis elevados de performance esportiva esperados.

Pudemos confirmar essa denúncia feita pelos PCNs durante a nossa atuação na Educação Básica, quando foi possível verificar um significativo esvaziamento das aulas durante os anos letivos de 1996, 1997 e 1998, quando o número de pedidos de dispensa das aulas justificadas por atestados médicos foi bastante expressivo. Além disso, grande parte dos alunos dispensados das aulas por motivos médicos praticavam outras atividades físico-esportivo-recreativas em outros locais como clubes e academias, por exemplo. Houve uma sensível redução nesse número no ano letivo de 1999, principalmente nas primeiras séries do Ensino Médio – nossos sujeitos de pesquisa – quando o aluno que se encontrasse debilitado e sem condições de desenvolver atividades físico-motoras deixaria de fazê-las durante a vigência do atestado médico, porém, estaria obrigado a assistir às aulas, visto que o conteúdo ministrado não era exclusivamente “prático”, no sentido do fazer corporal.

Apesar da evidente contribuição dos PCNs para a reflexão da prática pedagógica da Educação Física escolar, grande parte desse documento parece estar centrada na denúncia da influência do fenômeno esportivo na prática pedagógica do professor de Educação Física e no resgate do prestígio dessa disciplina frente aos alunos e profissionais de outras áreas, muito mais do que na tentativa de elaboração de um conhecimento formalizado com objetivos bem definidos, capazes de atender aos objetivos mais amplos da reforma educacional. Preocupa-nos, ainda, a maneira pela qual a aptidão física é defendida, deixando alguns pontos obscuros, ambíguos, permitindo-nos pensar que a

busca da “qualidade de vida” proposta no documento poderia estar refletindo alguns resquícios da Educação Física de caráter higienista, voltada para a aptidão física como medida profilática. Se assim for verdade, os objetivos propostos pelos PCNs da Educação Física no Ensino Médio não estariam sendo coerentes com a proposta geral desse documento, muito mais clara e precisa a respeito do papel da Educação no Ensino Médio.

De uma maneira geral, parece-nos que a maior contribuição dos PCNs para o Ensino Médio seja a proposta de uma Educação Física compreendida como linguagem, necessária para que os alunos possam interpretar criticamente a cultura corporal que se manifesta especificamente nas diferentes culturas, sociedades. Linguagem essa, produzida e transmitida culturalmente de geração em geração em atendimento às necessidades de cada sociedade específica. Portanto, interpretar os códigos simbólicos contidos na cultura corporal é condição fundamental para a leitura do mundo, da cultura a qual pertence. E os movimentos corporais classificados como “certos” ou “errados”, assim o são muito mais em função de valores éticos e estéticos construídos culturalmente pela sociedade, do que pela sua eficiência do ponto de vista motor (biomecânico). Como exemplo podemos analisar duas técnicas corporais distintas: a “parada de mãos” da Ginástica e o “plantar bananeira” da cultura popular. É evidente que a passagem pelo apoio invertido conhecida como “plantar bananeira” – executada de forma “selada”, com hiperextensão da coluna vertebral – pode ser problemática do ponto de vista biomecânico, enquanto a “parada de mãos” – movimento típico da Ginástica – seria mais eficiente e menos nociva à coluna. Contudo, há de se considerar, também, a maneira que determinada cultura compreende esses movimentos corporais e qual é a representação simbólica que se atribui a cada um deles. Há trinta anos, por exemplo, um simples “plantar bananeira” poderia aludir movimentos típicos da Capoeira, sinônimo de marginalidade. Nos dias de hoje esse mesmo movimento parece não remeter a esse mesmo significado. O que deve ficar claro é que, do ponto de vista cultural, movimentos ou técnicas corporais somente serão considerados “certos” ou “errados” se a eles forem atribuídos juízo de valor, mas que são passíveis de ressignificação, de transformação.

Acreditamos também, que toda essa reflexão que procuramos desenvolver ao analisarmos as possibilidades da Educação Física escolar na condição de disciplina

potencialmente em comunhão com o projeto pedagógico da escola, se não estabeleceu pontos conclusivos sobre a questão dos objetivos, pelo menos apontou para novas possibilidades de transformação de uma prática pedagógica há muito tempo obsoleta para uma prática com vistas na transformação social e em benefício de uma sociedade mais humana e mais democrática.

Como já dissemos anteriormente, não é possível dissociar a ação pedagógica do posicionamento político no ato de educar, e como afirmam RESENDE & SOARES (1996), podemos desenvolver um mesmo conteúdo com diferentes propósitos, isto é, se a intenção do professor estiver fundamentada na competência do movimento com ênfase na maximização da performance, o conteúdo esportivo das suas aulas terá as características próprias da instituição esportiva altamente competitiva. Logo, a organização dos conteúdos e estratégias de ensino de certa forma estará subordinada aos objetivos que se pretende atingir.

Ao afirmarmos que é de competência da Educação Física introduzir e integrar o aluno no universo da cultura corporal que, por sua vez, engloba as mais diversas formas de expressão corporal, com ênfase nos jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas, nos resta as seguintes questões: quais desses elementos devem constituir os conteúdos a serem trabalhados pela Educação Física no Ensino Médio? Como devem ser abordados na prática pedagógica?

Certamente os três anos que constituem o Ensino Médio não são suficientes para que possamos proporcionar ao aluno a apreensão de todo o conhecimento compreendido pela cultura corporal. Ainda mais com apenas duas ou três aulas semanais de apenas cinquenta minutos cada. Logicamente deverá haver uma certa escolha, uma seleção da quantidade e da qualidade desta vasta possibilidade de conteúdo, cuja responsabilidade não deve ser exclusiva do professor, mas de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Encontramos na *Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física - 2º grau*, da CENP, uma sugestão de co-participação nos planos de ensino que procura desmistificar o papel autoritário do professor, através de uma dinâmica mais democrática,

capaz de evitar arbitrariedades por parte do professor quando centralizador de todas as decisões compreendidas na ação pedagógica.

“Acreditamos também que para o 2º grau, os planos de ensino devam ser co-participativos, expressar a discussão dos professores com seus alunos, a realidade deles, e entender as suas necessidades, mesmo quando as condições estruturais da escola os limitem em sua amplitude.” (SÃO PAULO, 1992:14)

“Nesta perspectiva, 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 os seus alunos, realiza uma leitura crítica do mundo, interferindo e possibilitando a interferência e a transformação dessa realidade.” (SÃO PAULO, 1992:16)

Portanto, a seleção e organização dos conteúdos, apesar de ser considerada uma competência técnica do professor da disciplina, deve levar em consideração a realidade concreta dos alunos, através de uma dinâmica democrática e co-participativa. Isso nos permite – durante a prática pedagógica – a materialização do discurso democrático e transformador em benefício da autonomia dos alunos, já que a discrepância entre o discurso e a prática parece ser uma característica da maioria dos professores, não só de Educação Física, mas de todas as demais disciplinas. Essa questão já vinha sendo abordada por PILETTI (1990), ao denunciar que a existência da autonomia na escola apenas na forma abstrata, não contribui para o processo educacional, pois, a incongruência entre um discurso autônomo e uma prática não autônoma reforça ainda mais a dependência dos alunos.

Considerando que os objetivos educacionais – explícitos ou implícitos – são o ponto de partida do processo educativo, e acreditando que já conseguimos avançar significativamente nesse sentido, resta-nos compreender quais e como os conteúdos da cultura corporal serão articulados na prática pedagógica.

Procuramos, nas discussões anteriores, encontrar respostas para a questão do “para que ensinar” Educação Física no Ensino Médio, ao mesmo tempo em que apontamos para alguns caminhos no sentido de “o que ensinar” para os jovens escolares durante essa etapa da Educação Básica. Afirmar que os conteúdos da Educação Física

escolar, portanto, também do Ensino Médio, são os conhecimentos da cultura corporal parece-nos uma afirmação demasiadamente vaga e genérica. Então insistimos em outras questões: Quais os conhecimentos da cultura corporal que deverão ser ensinados aos alunos do Ensino Médio? De que forma esses conhecimentos (conteúdos) deverão ser ensinados para que possam atingir aos objetivos propostos?

Primeiramente, gostaríamos de destacar que o termo conteúdo, utilizado pelas disciplinas clássicas – geralmente num sentido bastante restrito – para fazer alusão ao conjunto de blocos de conhecimentos – na maioria dos casos exclusivamente cognitivos – que os alunos devem assimilar, precisa ser reavaliado. Faz-se necessário dar um sentido mais amplo a esse termo tão desgastado pelo seu uso sistemático, com base na excessiva necessidade de organização, portanto, com características essencialmente tecnoburocráticas.

Como sugere ZABALA (1998:30), é preciso desprendermo-nos dessa leitura restrita sobre o significado do termo conteúdo,

“(...) e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.” (grifo meu – ARC)

Podemos notar que o autor classifica como sendo conteúdo de aprendizagem alguns aspectos pertencentes aos vários comportamentos humanos que as disciplinas tradicionais não dão conta, exatamente por estarem presas às dimensões exclusivamente intelectuais ou cognitivas do aluno. A exemplo das disciplinas tradicionais, a Educação Física, na maior parte das vezes, também enfatiza um único aspecto do comportamento humano, apenas substitui o foco das capacidades cognitivas para as capacidades motoras ou capacidades somáticas do movimento. De qualquer forma o equívoco é o mesmo, produto da necessidade de compartimentalizar o conhecimento, característica do ensino reducionista.

Considerando a Educação Física um componente do currículo escolar que, como todos os demais, deverá contribuir para a Educação dos alunos por meio da especificidade que lhe é atribuída, e que o seu objeto de estudo são os conhecimentos acerca do corpo e dos movimentos corporais nas suas dimensões biológica, psicológica, histórica, social e cultural, que preferimos chamar apenas cultura corporal, concluímos ser competência dos professores dessa disciplina, indicar – juntamente com os alunos – quais os conhecimentos dessa cultura corporal que deverão ser úteis para o grupo. O conhecimento acerca da Natação e do Pólo Aquático, por exemplo, com ênfase na sua dimensão vivencial, apesar de fazer parte da cultura corporal do povo brasileiro, talvez não seja considerado pela Educação Física na maioria das escolas da rede pública do país, visto que as condições materiais são limitadoras. Contudo, nada impede que esse mesmo conhecimento seja tratado em outras dimensões que não exijam a presença física da piscina. É possível e viável tratar esse conhecimento na sua dimensão reflexiva, por exemplo, quando os alunos poderão discutir as questões relacionadas a essas modalidades dentro do fenômeno esportivo, uma vez que faz parte da cultura corporal específica daquele grupo social, composto por alunos que vivenciam – em outras circunstâncias, como em clubes, praias, condomínios etc. – tais conhecimentos. Apesar do elemento piscina não estar presente na realidade escolar, isso não quer dizer que essa comunidade não tenha uma íntima relação com a Natação e o Pólo Aquático, praticando-os ou acompanhando essas modalidades por intermédio dos meios de comunicação de massa.

Talvez mais importante que a adequação às exigências materiais seja a importância, a representação que determinado conhecimento tenha para uma determinada comunidade. Seria fundamentalmente importante desenvolver o conteúdo Natação em uma escola de periferia localizada no sertão nordestino? Esse mesmo conteúdo teria a mesma relevância para uma escola localizada em uma vila de pescadores do litoral paulista?

Algumas questões sobre determinados conhecimentos da cultura corporal são específicas de determinadas regiões, grupos sociais, culturas, podendo não ser significativas em outros contextos. Todavia, isso não sugere a existência de várias Educação Física, até porque o objeto de conhecimento é o mesmo – a própria cultura corporal –, o que deverá variar são os enfoques dados aos diferentes conteúdos,

condicionados às diferenças culturais. Isso possibilitaria atender a um determinado conhecimento da cultura corporal considerado patrimônio de todos, mas respeitando as exigências e necessidades locais, próprias de cada região, de cada grupo social ou de cada cultura particular.

Cabe ressaltar que ao compreendermos conteúdo num sentido amplo, nos é permitido resgatar da cultura corporal, além dos aspectos motores, outros, de outra natureza, tais como cognitivos, afetivos, de relação interpessoal e de inserção social, a fim de compreendê-los como linguagem que expressa as características culturais de uma determinada sociedade. Assim, mais do que jogar Basquetebol, ou Futebol ou outra modalidade esportiva qualquer, os alunos devem incorporar conhecimentos ou conteúdos, divididos como sugere COLL (1999), em fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes, muitas vezes presentes apenas no currículo oculto das escolas, e outras vezes realmente ausentes no processo educativo.

Se desejamos que os nossos alunos sejam cidadãos – e se vierem a ser bons atletas, bons profissionais ou os primeiros nas listas dos vestibulares será uma consequência secundária – precisamos transcender os conteúdos que enfatizam apenas o “saber”. Segundo ZABALA (1998), ao nos depararmos com a pergunta “o que se deve aprender”, a resposta deverá contemplar três diferentes aspectos da educação: o *saber*, o *saber fazer* e o *ser*. Ou seja, cada disciplina deverá escolher e organizar seus conteúdos a fim de atender a esses três aspectos. Portanto, segundo o autor, ao pensarmos em termos de conteúdos, precisamos ater-nos a três categorias distintas, mas que devem articular-se dialeticamente no processo formativo do aluno: a) *conteúdos conceituais*, responsáveis por promover o saber; b) *conteúdos procedimentais*, cujo propósito é levar ao saber fazer; e c) *conteúdos atitudinais*, voltados para a construção do ser.

Quando analisamos a prática pedagógica das disciplinas tradicionais, podemos verificar que a escolha dos conteúdos que as compõem é orientada quase que exclusivamente para os conteúdos conceituais, privilegiando os aspectos cognitivos do *saber*. Mesmo as escolas autodenominadas renovadoras, construtivistas ou outros nomes que sugerem uma pedagogia “não tradicional” – principalmente da rede privada de ensino –, frente à necessidade de fazer com que seus alunos ingressem na universidade –

o que possivelmente garantiria a procura pela instituição – acabam enfatizando prioritariamente os conteúdos conceituais.

No que diz respeito à Educação Física, parece haver uma inversão de valores, quando o que interessa para esse componente curricular são os conteúdos procedimentais, que permitem uma melhor qualidade do saber fazer. Parece não ser o foco de interesse da Educação Física escolar se é importante para o aluno as razões pelas quais ele deve fazer isso ou aquilo, dessa ou daquela forma, desde que o faça de maneira eficiente. A grande ênfase dada ao saber fazer tem feito com que a Educação Física se identificasse com os paradigmas da aptidão física e da desportivização, valorizando a performance e o rendimento. Portanto, além de concentrar seus esforços no ensino do saber fazer, ao identificar-se com as técnicas corporais específicas das modalidades esportivas, sob a ótica da performance, a Educação Física escolar reduz esse saber fazer ao saber fazer perfeito, negligenciando a enorme gama de possibilidades que o próprio fazer oferece. Essa postura acaba reduzindo todas as possibilidades de um saque em uma partida de Voleibol, por exemplo, a uma forma padronizada do ato de sacar, capaz de levar o aluno ao êxito do ponto de vista da performance, desconsiderando que o êxito nem sempre está relacionado com o resultado positivo, mas com o processo em si³².

De qualquer forma, em ambos os casos (nas disciplinas tradicionais e na Educação Física) os conteúdos atitudinais são os mais sacrificados, fazendo crer que o ser – aspecto imprescindível na formação da pessoa humana – acaba sendo menos valorizados pelo modelo educacional vigente. A reforma curricular e a organização do Ensino Médio, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam para conteúdos e estratégias de aprendizagem no sentido de capacitar o indivíduo para atuar em três diferentes domínios do comportamento humano: vida em sociedade, atividade produtiva e experiência subjetiva. Aos PCNs são incorporadas, ainda, as premissas apontadas pela UNESCO como sendo os pilares da Educação na sociedade contemporânea: a) *aprender a conhecer*, que consiste em considerar a importância de uma Educação geral, capaz de possibilitar o

³² Certa vez, ao interpelamos um aluno que apesar de dominar uma técnica de saque extremamente eficiente, insistia em executar o chamado “saque por baixo”, pouco eficiente do ponto de vista da performance, obtivemos a seguinte resposta: “*De que me serve um saque poderoso, capaz de eliminar o adversário em poucos minutos se a graça do voleibol está no equilíbrio entre as equipes*”.

aprofundamento em determinada área de conhecimento, com prioridade no domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, cujas bases permitirão continuar aprendendo ao longo da vida; b) *aprender a fazer*, configurado no desenvolvimento de habilidades e novas aptidões, a fim de criar condições necessárias para a adaptação às novas situações que se colocam, privilegiando a aplicação da teoria na prática; c) *aprender a viver*, fundamentado na vida em comunidade, quando é possível perceber a interdependência do conhecimento próprio com o conhecimento do outro, permitindo a realização de projetos comuns; e d) *aprender a ser*, que consiste, fundamentalmente, na preparação do indivíduo para pensar de forma autônoma e crítica, formulando os seus próprios juízos de valor, a fim de poder decidir por si próprio.

Acreditamos que o modelo escolar que possuímos dá conta (parcialmente) apenas dos dois primeiros princípios. Uma Educação voltada para a formação da pessoa humana precisa proporcionar o aprender a viver e o aprender a ser, devidamente subsidiado pelo aprender a saber e pelo aprender a fazer. E a partir da compreensão desses princípios, poder-se-á selecionar todos os conteúdos curriculares de cada uma das três áreas definidas (Códigos, Linguagens e suas tecnologias; Ciências Naturais, Matemática e suas tecnologias; e Ciências Sociais e suas tecnologias) levando em consideração os aspectos histórico-sociais e epistemológicos.

A esse respeito, o COLETIVO DE AUTORES (1992) já vinha nos alertando sobre a necessidade de conhecermos a origem dos conteúdos e os motivos pelos quais se acredita na necessidade de ensiná-los. Além disso, ressaltam que na seleção desses conteúdos (ou conhecimentos) devemos levar em consideração a realidade concreta da escola e da comunidade, a fim de que tenham significado para os alunos, assim como a coerência com os objetivos educacionais mais amplos, no sentido de promover uma leitura da realidade.

Um outro aspecto importante a ser considerado refere-se à estrutura metodológica das aulas, ou seja, de que maneira uma proposta pedagógica se configura na prática. Como deve ocorrer a relação conteúdo/metodologia de ensino durante a ação pedagógica.

Para o COLETIVO DE AUTORES (1992), apesar do “como fazer” durante a prática pedagógica dever estar fundamentado em princípios norteadores, essa

fundamentação não pode significar uma normatização rígida, segundo procedimentos linearmente construídos. A aula deve constituir-se num espaço intencionalmente organizado, de modo a possibilitar a aquisição de conhecimentos acerca da cultura corporal. No entanto, esse espaço deverá permitir a interpretação, a reprodução e a transformação do conhecimento, de maneira criativa, crítica e autônoma.

Certamente, um modelo fechado e inflexível de aula não será capaz de convergir para os objetivos aqui propostos. Por outro lado, sem que haja um mínimo de sistematização da maneira pela qual os alunos poderão assimilar os conteúdos – o que caracterizaria uma metodologia de ensino – não há como garantir que o processo ensino-aprendizagem ocorra.

De uma maneira geral os dicionários definem método como sendo um conjunto de meios dispostos convenientemente para se alcançar algum fim, ou ainda, a maneira de fazer as coisas, um modo de proceder, um caminho para atingir algum objetivo. NÉRICI (s.d.) afirma que o método refere-se a um planejamento geral de ações, criteriosamente elaborado, tendo em vista determinado objetivo. Apesar de uma relativa unanimidade a respeito do que vem a ser método, para o autor, as definições de “método de ensino” e de “técnicas de ensino” podem ser bastante controversas, causando muita polêmica, mas de uma maneira genérica o primeiro seria algo mais amplo, abrangendo o segundo.

Segundo NÉRICI (s.d.), método de ensino são

“(...) métodos que objetivam transmitir conhecimentos, atitudes ou ideais, ou melhor, conduzir a objetivos já conhecidos para quem os transmite e desconhecidos para quem os recebe.” (p.257).

No entanto, como nos alerta GALLARDO *et alli* (1998), a escolha desses conhecimentos (da mesma forma que a escolha dos objetivos a serem atingidos) está diretamente relacionada com a visão de homem, de educação e de sociedade que se tenha. Isso nos leva a crer que uma visão tradicional de educação, independente da denominação metodológica adotada, promoverá uma ação pedagógica autoritária, através de um planejamento preestabelecido de forma rígida, unilateral, centrado na pessoa do professor. Por outro lado, uma perspectiva transformadora deverá convergir para um planejamento

democrático, com características participativas e capazes de levar em consideração as necessidades concretas dos alunos, assim como suas potencialidades e limites.

Como afirma GALLARDO *et alli* (1998:38-9):

“Faz parte de um modelo de ensino mais conservador alegar que o professor é quem sabe. Os alunos vêm para a escola apenas para ouvir e aprender. Os conhecimentos espontâneos sobre seu corpo e suas vivências são desconsiderados. Suas possibilidades criativas, geradas na interação com professores e colegas, não são levadas em conta.”

Contudo não é tarefa fácil romper com o modelo metodológico tradicional, arraigado à pedagogia no ensino formal. Para VASCONCELOS (1999), a metodologia, ou seja, “o modo de fazer a Educação”, é um dos maiores problemas verificados na prática pedagógica dos professores, que encontram grandes dificuldades em concretizar o processo ensino-aprendizagem por não serem capazes de articular a relação conteúdo/metodologia. Segundo a autora, essa problemática agrava-se ainda mais quando o professor não consegue compreender a importância das intenções políticas no processo educativo.

A questão da metodologia de ensino é tão polêmica que não atinge apenas os profissionais que atuam na escola, mas também a esfera acadêmica. Diversos autores (JOHNSON, 1967³³; AUSUBEL, 1968³⁴ e NOVAK, 1982³⁵ *apud* COLL, 1999) defendem a idéia de que o problema da metodologia de ensino (como ensinar?...) não deva ser tratado em conjunto com os aspectos do currículo escolar. Em outras palavras, uma coisa é estabelecer o que deve ser ensinado para atingir determinadas metas (conteúdos/objetivos) e outra coisa é estabelecer como isso deva acontecer de fato (metodologia). Por outro lado, existe uma outra tendência (STENHOUSE, 1984³⁶ *apud*

³³ JOHNSON, M. 1967. Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, p. 127-40.

³⁴ AUSUBEL, D. P. 1968. *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt. (*Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo*. Mexico, Trillas, 1976.)

³⁵ NOVAK, J. A. 1982. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Universidad. (*A theory of education*. Cornell University Press, 1977.)

³⁶ STENHOUSE, L. 1984. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata. (Na introdução to curriculum research and development. London, Heinemann, 1981.)

COLL, 1999) que acredita na íntima e indissociável relação entre objetivos, conteúdos e metodologia.

Acreditamos que qualquer que seja a postura do professor quanto às perspectivas acima citadas, essa escolha não deverá ser empecilho na condução de uma ação pedagógica eficaz, desde que se tenha claro que a estrutura do currículo não pode ser viabilizada sem a metodologia de ensino, nem esta pode ser fator condicionante dos objetivos e conteúdos.

O que parece acontecer em grande escala no cenário escolar é a extrema valorização dos conteúdos de aprendizagem e a atribuição de um papel secundário à metodologia de ensino. No que tange ao universo da Educação Física, desde o ano de 1993, quando, a partir da análise de dezenas de planos de ensino de escolas das redes pública e privada da cidade de Jundiaí-SP, pudemos verificar uma certa clareza no que diz respeito aos conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo, mas, em contrapartida, uma deficiência na justificativa dos objetivos a serem atingidos e metodologias a serem utilizadas. Parecia-nos, portanto, que a ênfase dada aos conteúdos justificava-se muito mais por uma deficiência no desenvolvimento dos planos de ensino do que por uma opção metodológica de valorização dos conteúdos.

A primazia do ensino de conteúdos culturalmente produzidos em detrimento da metodologia de ensino pode vir a ser uma ótima opção para o rompimento com o rigor metodológico, contudo isso não sugere a inexistência de uma metodologia norteadora do processo ensino-aprendizagem. Como descreve VASCONCELOS (1999), apesar dos chamados “conteudistas” postularem uma subordinação da metodologia em relação aos conteúdos – compreendidos como saberes culturais a serem assimilado pelo aluno a partir da sua própria realidade – é mister pressupormos uma mediação metodológica que possibilite a aquisição de tais conhecimentos (conteúdos), até porque, como já afirmamos, conteúdos e objetivos por si só não são capazes de assegurar a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, qual seria (ou quais seriam) a metodologia ou método de ensino ideal para atingir os objetivos propostos para a Educação Física no Ensino Médio? De que maneira os conhecimentos acerca da cultura corporal deveriam ser assimilados pelos

alunos, possibilitando uma reflexão crítica desses conhecimentos em prol da crescente autonomia? De que forma garantiríamos que os alunos transcendessem do “aprender” ao “aprender a aprender” durante o processo educativo?

Acreditamos poder responder a essas questões a partir da pedagogia crítico social dos conteúdos defendida por LIBÂNEO (1996). Para o autor, tal pedagogia tem como objetivo precípua integrar os aspectos material/formal do ensino, articulando-os com os movimentos concretos no sentido da transformação social. Trata-se de uma pedagogia que valoriza o papel do professor como mediador entre o aluno e o mundo cultural, através de processos de transmissão e assimilação crítica do conhecimento no contexto da prática social coletiva, que por sua vez implica a transformação da natureza e da sociedade.

Fundamentado nas obras “*Lógica formal/lógica dialética*” de Henri Lefèbvre e “*Teoria marxista de la educacion*” de Bogdan Suchodolski, LIBÂNEO (1996) afirma ser o método dialético o caminho para a compreensão dos vínculos entre a Educação e os processos concretos da sociedade, através das relações entre o concreto e o abstrato, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática.

Ao citar Lefèbvre o autor sugere que o conhecimento é inicialmente prático – muito antes de ser teorizado –, visto que sempre começa com a experiência prática da realidade objetiva. Num segundo momento passa a ser social, uma vez que é transmitido entre os membros da sociedade. Finalmente, o conhecimento apresenta um aspecto histórico, no sentido de uma universalidade.

Podemos inferir, portanto, que a Educação escolarizada deve trabalhar dialeticamente com todos os aspectos do conhecimento, sendo capaz de organizar o conhecimento histórico, patrimônio da humanidade, o conhecimento social, fruto da experiência de outros indivíduos ou grupos e, também, o conhecimento prático, fruto da experiência real do próprio grupo. Para que isso seja possível, a metodologia de ensino deverá ser suficientemente plástica, construída efetivamente mediante o processo educativo.

Segundo LIBÂNEO (1996:140):

“A didática, assim, deixa de ser apenas o domínio do ‘técnico-prático’ para constituir-se, também, num instrumento lógico-metodológico de

leitura das situações pedagógicas concretas (isto é, enquanto prática histórico-social).”

Pelo fato de uma proposta desse tipo não poder ser sistematizada de maneira universal, visto que depende intimamente daquilo que possa vir a ocorrer durante o processo educativo, no qual o método de ensino é construído, nos limitaremos às discussões desenvolvidas até o momento. Somente a partir da pesquisa de campo, quando estabelecermos um contato mais íntimo com a realidade do grupo é que o método de ensino será efetivamente configurado.

Para que consigamos resultados satisfatórios quanto aos objetivos educacionais estabelecidos, isto é, para que possamos desenvolver uma ação pedagógica capaz de possibilitar ao aluno uma visão de totalidade sobre os conhecimentos da cultura corporal, em prol da autonomia, faz-se necessário que estejamos reavaliando constantemente a nossa prática pedagógica muito mais que os resultados atingidos pelos alunos, porém, a partir de uma concepção ampla de avaliação.

Não nos resta dúvidas que um dos temas mais polêmicos pertinentes ao universo escolar tem sido a avaliação. Quando remetemo-nos a esse assunto é inevitável associarmos avaliação com algum instrumento que possibilite a quantificação ou valoração do rendimento discente em uma determinada disciplina ou conteúdo a ser aprendido. Apesar da avaliação tratar-se de um processo, não apenas um produto passível de mensuração, e abranger diferentes sujeitos e objetos a serem avaliados, tradicionalmente a avaliação escolar acaba resumindo-se em um conjunto de mecanismos ou procedimentos utilizados pelo professor (agente e sujeito da avaliação), a fim de verificar o nível ou grau em que o aluno (objeto de avaliação) se encontra, ou ainda, o quanto ele se aproxima dos objetivos traçados para algum tipo de aprendizagem. Isso reflete uma tradição histórica de um modelo escolar que precisa ser repensado.

Nessa perspectiva, o objetivo da Educação escolarizada reduz-se à seleção e preparação dos alunos para uma instância de ensino que ainda está por vir. A Educação Infantil serve de preparação para o Ensino Fundamental, que serve de preparação para o Ensino Médio, que, por sua vez, prepara o aluno para o Ensino Superior. Partindo desse pressuposto é fácil compreender os motivos que conduzem a avaliação escolar a um

modelo centrado no aluno como objeto de avaliação, que precisa passar por um certo tipo de aprendizagem capaz de assegurar o prosseguimento da sua vida escolar. Talvez a pergunta que norteie a avaliação escolar no momento seja: O aluno está preparado para o nível escolar seguinte? Muitas vezes sem perguntar o quanto esse tipo de aprendizagem estará contribuindo para a vida pessoal e social do aluno.

Certamente, a avaliação é um assunto que ainda permanece obscuro na prática pedagógica, merecendo maior atenção e respeito por parte da população acadêmica e profissional. Quando se trata de avaliação em Educação Física um grande cuidado também deve ser tomado. Atuando no cenário escolar por tanto tempo sem caracterizar-se como disciplina do currículo escolar, a Educação Física parece ter progredido muito pouco no que se refere ao processo de avaliação. Talvez a forma mais tradicional de se avaliar em Educação Física seja feita em função das dimensões somáticas, principalmente através de exames antropométricos – até pouco tempo chamados de “exames biométricos” – muitas vezes reduzidos à medição do peso e da estatura dos alunos e testes capazes de identificar as valências físicas³⁷.

Devido às inúmeras e contundentes críticas feitas a esses testes enquanto único instrumento de avaliação da Educação Física escolar, principalmente através das produções acadêmicas da década de 80, a prática pedagógica dessa disciplina parece não mais utilizá-los com a mesma intensidade. Porém, não se sabe ao certo qual (ou quais) o instrumento que os substituíram, nem mesmo se essa substituição foi profícua.

Ao observarmos – mesmo que de forma assistemática – a maneira por meio da qual os professores de Educação Física escolar avaliam e justificam sua avaliação, verificamos, em primeiro lugar, uma preocupação secundária com essa dimensão pedagógica, e além disso, uma inconsistência no discurso, tanto na definição de um instrumento de avaliação como na maneira como defendem o instrumento citado. Através da análise de alguns planos de ensino e do próprio discurso de alguns profissionais, notamos uma certa identificação com o instrumento “observação”. Pareceu-nos que tais professores, ao observarem o comportamento dos seus alunos durante o processo de

³⁷ Como por exemplo a bateria de testes de Kraus-Weber.

ensino-aprendizagem, seriam capazes de inferir se o aluno atingiu ou não os objetivos propostos.

Fato que nos preocupou sobremaneira é que na maioria dos casos essa observação não é sistemática, visto que os professores não foram capazes de explicar como ela ocorre de fato. Em muitos casos a observação acaba sendo traduzida em números, referentes às mesmas dimensões somáticas do comportamento dos alunos que visavam os testes anteriormente mencionados.

Uma vez compreendida a necessidade de ampliação dos conteúdos de aprendizagem, a fim de atingir a todas as dimensões da pessoa humana, portanto, um redirecionamento do papel social da Educação, o modelo de avaliação vigente torna-se totalmente inadequado. Apesar de acreditarmos que a observação seja o mais completo – portanto, mais complexo – instrumento de avaliação, ela não pode ser reduzida a um olhar sem critérios, não sistemático, ou quando sistematizado, com ênfase nos aspectos exclusivamente quantitativos, passíveis de serem convertidos em notas.

Devemos lembrar, ainda, que ao concebermos a Educação escolar como um processo capaz de possibilitar a oportunidade de todos os alunos desenvolverem plenamente todas as suas capacidades – dentro das possibilidades e limites individuais – devemos evitar o estabelecimento de parâmetros rígidos, comuns a todos os alunos. Com isso estaremos evitando a universalização da avaliação, responsável pelo caráter seletivo da escola. Assim sendo, a avaliação nessa perspectiva precisa transcender as características exclusivamente quantitativas. Precisa pautar-se em valores e indicadores personalizados, que dificilmente poderão ser convertidos em notas (ZABALA, 1998).

Ao olharmos para a avaliação em Educação Física sob essa ótica, podemos afirmar que a performance nos movimentos padronizados, as habilidades e técnicas específicas de modalidades esportivas executadas em um certo nível de perfeição, são responsáveis por determinar quem são os alunos “aptos” e “inaptos”, “habilidosos” e “não habilidosos”, “melhores” e “piores”. Trata-se de um parâmetro de seleção – portanto, também de exclusão – a partir de um certo “nível” de aptidão física com a finalidade de preparação para o esporte. Além de não possibilitar oportunidades para que todos os alunos possam desenvolver capacidades que transcendam as dimensões físico-técnico-

táticas, ao tratar exclusivamente dessas dimensões a Educação Física escolar tem avaliado com base nos parâmetros de performance máxima. E para atingir essa performance em todos os alunos, a prática pedagógica dessa disciplina – a exemplo das demais disciplinas escolares – tem feito uso de uma pedagogia de uniformização, de homogeneização, segundo parâmetros predeterminados.

Para ZABALA (1998), um modelo educacional centrado na formação integral do aluno, a partir de uma concepção construtivista de ensino-aprendizagem, permite que o objeto de avaliação desvie o foco do produto (resultados obtidos) para o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o sujeito de avaliação, anteriormente centrado exclusivamente no aluno, passa a abranger todos os envolvidos no processo. Isso parece-nos fundamentalmente importante, à medida em que rompe com o modelo de uniformidade³⁸ e o professor (o ensino) também acaba fazendo parte da avaliação, possibilitando um constante redimensionamento do processo ensino-aprendizagem, conforme informações obtidas através da própria avaliação. Além do mais:

“O fato de que as experiências vividas constituam o valor básico de qualquer aprendizagem obriga a levar em conta a diversidade dos processos de aprendizagem e, portanto, a necessidade de que os processos de ensino, e especialmente os avaliadores, não apenas os observem, como tomem como eixo vertebrador (...)” (ZABALA, 1998, p.198).

Nessa mesma linha de raciocínio, SOUZA (1993), RESENDE (1995b) e DARIDO (1999b) elaboram classificações das principais tendências de avaliação do processo ensino-aprendizagem na escola, que possivelmente configuram-se no universo da Educação Física escolar. Para SOUZA (1993), existem três importantes tendências de avaliação: *clássica*, *humanista-reformista* e *crítico-social*. A classificação de RESENDE (1995b) sugere outras três tendências: *biologização-esportivização*, *histórico-crítica* e *baseada nos objetivos de ensino*. A proposta de classificação de DARIDO (1999b) procura analisar as

³⁸ No modelo de uniformidade, segundo ZABALA (1998), são considerados bons apenas os alunos que adaptam-se a um ensino comum a todos. Nessa perspectiva não é o ensino que deve adaptar-se às diferenças individuais dos alunos e sim os alunos que devem se adaptar a um ensino igual, homogêneo.

propostas anteriores e sintetizá-las em quatro diferentes tendências: *tradicional, baseada nos objetivos de ensino, humanista e crítica*.

A tendência clássica de avaliação, proposta por SOUZA (1993), reflete a perspectiva seletiva e propedêutica apresentada por ZABALA (1998), a partir dos pressupostos da escola tradicional e tecnicista, configuradas sob a pedagogia liberal. Trata-se de uma avaliação cujas características não transcendem a verificação quantitativa do rendimento atingido pelo aluno com relação aos objetivos propostos pela disciplina. Para SOUZA (1993) existem duas teorias que caracterizam a tendência clássica de avaliação: a) avaliação como medida; b) avaliação como congruência com os objetivos de ensino. Enquanto a primeira, fundamentada na concepção tradicional da escola, refere-se à verificação e mensuração exclusivamente quantitativa dos comportamentos observáveis do aluno, a segunda, sob a luz da pedagogia tecnicista, supera a anterior, dando conta das condições e critérios da interpretação dos dados coletados na avaliação, porém, sem perder o caráter quantitativo. Portanto, podemos concluir que a tendência *clássica* parece abranger a tendência baseada nos objetivos de ensino, proposta por RESENDE (1995b). A vantagem dessa segunda parece estar centrada na relativização dos resultados a serem atingidos pelo aluno, visto que estarão relacionados muito mais com o estágio inicial em que se encontra o aluno do que com um padrão preestabelecido. Diferencia-se por considerar a individualidade dos alunos, mas não transcende a mensuração (quantitativa) dos comportamentos observáveis.

Segundo DARIDO (1999b), a tendência clássica de avaliação – chamada por ela abordagem tradicional – que ainda pode ser verificada na prática pedagógica da Educação Física escolar, está fundamentada em alguns equívocos, tais como: a) a avaliação é compreendida como mera aplicação de testes em prazos determinados; b) a avaliação é concebida como produto da aprendizagem, por isso é feita apenas após um determinado período; c) avaliar consiste em atribuir nota ou conceito mediante os testes aplicados; d) a avaliação possui um caráter punitivo; e) avaliar pode substituir o processo de ensino-aprendizagem; f) a avaliação só é possível se for de maneira quantitativa e g) trata-se do cumprimento de um processo burocrático muito mais que um processo pedagógico.

O terceiro tipo de avaliação, denominado por SOUZA (1993) avaliação humanista-reformista, e abordagem humanista por DARIDO (1999b), surge por volta do final da década de 1970, num período de crítica à Educação tradicional. Dentro da história da Educação Física essa concepção é marcada pela postura não-diretiva, em oposição às propostas comportamentalistas. Essa tendência pode ser observada na obra de Vitor Marinho de Oliveira, intitulada “*Educação Física Humanista*”, quando o autor assume as teorias humanistas de Carl Rogers em oposição às teorias comportamentais de Skinner.

Acreditamos que essas três primeiras tendências refletem muito bem o atual panorama de avaliação em Educação Física escolar. De uma maneira geral essa disciplina ainda assume, por um lado, as características da pedagogia liberal, seja ela tradicional ou tecnicista, utilizando-se do instrumental quantitativo para avaliação do rendimento escolar e por outro, a extrema não-diretividade, fazendo com que a auto-avaliação – feita pelo próprio aluno a fim de não ferir os aspectos subjetivos do indivíduo – seja a única forma de avaliação permitida, caracterizando uma prática pedagógica “espontaneísta”.

Por fim, a chamada tendência crítico-social, histórico-crítica ou apenas crítica, diverge significativamente das tendências anteriores, principalmente por pertencer ao grupo das pedagogias progressistas. Trata-se de uma tendência pouco aceita no cenário das escolas conservadoras, já que parte de pressupostos divergentes da pedagogia liberal. Pautada em princípios democráticos da Educação, portanto, em convergência com as transformações sociais, essa tendência de avaliação traz consigo características participativas e formativas, constituindo-se em uma modalidade qualitativa de avaliação, envolvendo não apenas os alunos, mas todos aqueles envolvidos no processo educativo.

O que nos chama a atenção, e aumenta a relevância do presente estudo, está no fato de que apesar das várias abordagens aqui apresentadas, a tendência crítica, após ter sido discutida na universidade, parece não ter sido disseminada no universo escolar. Em outras palavras, o que chamamos de avaliação dentro de uma perspectiva crítica parece não ser de conhecimento e domínio dos profissionais de Educação Física que atuam na escola, quer sejam eles da rede pública ou privada.

O estudo desenvolvido por SOUZA (1993), por exemplo, aponta para essa problemática. Ao entrevistar professores de Educação Física da rede pública da cidade de

Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro, verificou que 72,2% dos docentes tendiam para a avaliação clássica (ou tradicional), 2,8% posicionavam-se dentro de uma perspectiva humanista-reformista e 25% não apresentaram definição precisa sobre a prática da avaliação. O mais interessante foi que nenhum docente pôde ser classificado dentro da perspectiva crítico-social, o que sugere que essa perspectiva educacional não teve alcance na prática pedagógica dos profissionais de Educação Física no contexto escolar.

Queremos acreditar que toda essa discussão teórica a respeito da Educação Física no Ensino Médio, será capaz de fundamentar uma proposta preliminar de intervenção pedagógica, a ser desenvolvida durante a pesquisa de campo que propusemo-nos a fazer, muito mais no sentido de consolidação das discussões teóricas e efetivação da proposta, do que da tentativa de comprovar – na prática – os pressupostos aqui apresentados.

*“(...) O futebol jogado pela janela
gritei um gol anulado
um vai ter que perder pro outro ganhar
time de fora é quem sobrou
craque de bola tem o seu lugar
quem é pereba vai para o gol
quem sabe dizer porque não joguei?”
(Felipe Radicetti e Marcelo Biar)*

Parte II

ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO

A pesquisa de campo que procuramos descrever pode ser genericamente classificada como uma abordagem qualitativa de pesquisa. Não pelo simples fato de não conter um amontoado de números, estatísticas ou dados quantificáveis, mas por identificar-se com uma concepção de pesquisa fundamentada na etnografia, cujas raízes encontram-se na concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica (ANDRÉ, 1995). Referimo-nos a uma modalidade de pesquisa educacional de cunho participante, que faz uso de técnicas similares às utilizadas pela etnografia, tais como observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos. Como sugere a autora, chamaremos essa modalidade de pesquisa de “*estudo do tipo etnográfico*” (p.28), uma vez que não se trata de uma etnografia propriamente dita, nos moldes dos estudos antropológicos, mas um estudo educacional com características etnográficas.

Por tratar-se de uma pesquisa de caráter participante, isto é, há uma íntima relação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, quando o primeiro tanto influencia como é influenciado pelo segundo, foi estabelecido o papel do professor-pesquisador, responsável tanto pela intervenção pedagógica como pela coleta de dados. Esse duplo papel só é possível graças à flexibilidade metodológica dessa modalidade de pesquisa, que permite ao professor-pesquisador uma constante reavaliação da metodologia utilizada durante o desenvolvimento do estudo, modificando-a, adaptando-a, conforme as necessidades concretas verificadas durante o processo de intervenção.

Como afirma ANDRÉ (1995), ao contrário das investigações desenvolvidas pelas ciências físicas e naturais, a pesquisa do tipo etnográfico, a exemplo da própria etnografia, está muito mais preocupada com o processo pelo qual ocorrem os fenômenos do que com o produto final. Ou seja, “(...) a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem.” (p.30).

Portanto, o objetivo da pesquisa de campo que procuramos desenvolver consistiu em descrever o processo de construção de uma proposta pedagógica para a Educação Física no Ensino Médio, a partir de uma experiência concreta de intervenção. Isto é, durante a pesquisa de campo pudemos concretizar alguns pressupostos discutidos anteriormente – durante a revisão da literatura – e construir, efetivamente, uma proposta pedagógica a partir das características e necessidades dos nossos sujeitos de pesquisa, visto que foram sujeitos “ativos” ao participarem da construção coletiva da referida proposta.

Buscamos, durante a intervenção, “desconstruir” o modelo pedagógico tradicional da Educação Física, a partir de uma reflexão crítica acerca dos conhecimentos da cultura corporal possibilitando, assim, a construção de um novo modelo, através da superação do anterior. No entanto, o produto dessa experiência é infinitamente menos importante que o processo que a envolveu. A descrição, portanto, refere-se muito mais às etapas dessa construção do que ao produto final ou resultado obtido.

A descrição, uma das principais características da etnografia, é de vital importância para o estudo que propusemo-nos desenvolver. Ela foi feita a partir de dados que coletamos através da observação direta e participativa, de entrevistas e questionários, além de depoimentos e situações devidamente registrados em vídeo e áudio, assim como de informações resgatadas da memória do professor-pesquisador.

Vale lembrar que ao investigarmos um fenômeno social, levando em consideração toda sua complexidade, apesar das diversas técnicas de coleta de dados utilizadas, os dados nunca serão suficientes para aquilo que poderíamos chamar “descrição completa”. Também não é esse o nosso propósito, visto que jamais será possível uma descrição completa, seja ela feita em um estudo do tipo etnográfico, em uma etnografia nos moldes da Antropologia, ou em qualquer outro estudo que pretenda conhecer os processos

socioculturais de um determinado grupo, pois, como afirma GEERTZ (1989), fazer uma etnografia é tentar decifrar um manuscrito estranho, apagado pelo tempo, com comentários muitas vezes sem coerência e construção incomum. Assim sendo, as interpretações antropológicas serão sempre de segunda ou terceira mão, já que não são expressões exatas de uma realidade, mas apenas interpretações dessa realidade. Portanto, esse mesmo princípio deve servir ao estudo do tipo etnográfico que desenvolvemos, uma vez que a descrição feita pelo professor-pesquisador nada mais é do que uma interpretação parcial e tendenciosa do fenômeno observado. Interpretação essa impregnada de valores, conceitos e significados inerentes à própria história de vida daquele que interpreta.

1. Os primeiros passos da pesquisa de campo

Após termos concluído o trabalho de revisão bibliográfica, responsável por fundamentar o estudo em questão, e definido alguns pressupostos para a prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio, decidimos investir na pesquisa de campo, a fim de aplicar, durante essa prática, alguns princípios norteadores que até então havíamos discutido apenas na esfera teórica.

O primeiro passo dado foi a escolha da instituição na qual a pesquisa seria desenvolvida. Frente a inúmeras possibilidades, a instituição escolhida foi um colégio da rede privada de ensino, no qual tivemos a oportunidade de lecionar para algumas classes do Ensino Médio durante o ano letivo de 1998. Foi durante esse mesmo ano que pudemos direcionar os nossos interesses científicos a partir das reais dificuldades encontradas no cotidiano da prática pedagógica desse componente curricular. Estabelecemos, então, algumas metas a serem atingidas durante a intervenção pedagógica a ser desenvolvida no ano letivo subsequente.

O colégio em questão trata-se de uma instituição de ensino bastante tradicional na região de Jundiaí – SP, com quase meio século de existência e sob os cuidados de uma ordem religiosa. Atualmente conta com cerca de 3.000 alunos provenientes das classes média e alta da cidade de Jundiaí e região, divididos nos diversos cursos da Educação

Básica. No período da manhã funcionam o Ensino Fundamental (3° e 4° ciclos) e o Ensino Médio, sendo esse último dividido em Colegial COC³⁹ e Normal⁴⁰. Durante as tardes são ministradas as aulas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1° e 2° ciclos) e, finalmente, no período noturno, funcionam os cursos do Ensino Médio, divididos em Colegial COC e Cursos Técnicos (profissionalizantes).

A infra-estrutura da instituição, de maneira geral, atende a todas as necessidades dos vários cursos existentes. Contando com uma larga área construída, o colégio é dividido fisicamente em três prédios, nos quais encontram-se salas de aula, sala dos professores, laboratórios (química, física, biologia, informática, eletrônica, mecatrônica, telecomunicações), biblioteca, teatro, anfiteatro, sala de música, capela, cantina e restaurante, gráfica e toda a parte administrativa (secretaria, tesouraria e demais departamentos). Além dos prédios, o colégio conta com um ginásio de esportes, uma quadra coberta, três quadras descobertas, três mini-quadras (que servem também de pátio), duas salas de ginástica, *play ground* e um conjunto aquático composto por uma piscina semi-olímpica e duas piscinas de aprendizagem, além de uma extensa área verde onde são promovidos passeios, gincanas, festas e retiros.

Alguns motivos foram determinantes na escolha de uma escola pertencente à rede privada de ensino, constituída por alunos das classes sociais mais abastadas da cidade e região. Em primeiro lugar, o colégio era a instituição na qual dedicávamos grande parte do nosso tempo lecionando Educação Física nas diversas etapas da Educação Básica, portanto, tratava-se de um universo relativamente familiar, cuja dinâmica sociocultural já vinha sendo foco das nossas reflexões há algum tempo. Acreditávamos que, apesar de toda a infra-estrutura e recursos relacionados à prática pedagógica da Educação Física dos quais dispunham os alunos dessa instituição, além das atividades extracurriculares ligadas à Educação Física não formal⁴¹ presentes no dia-a-dia desses jovens, pareciam carecer profundamente de um conhecimento crítico e reflexivo acerca da cultura corporal. Estávamos convictos de que o conhecimento desses alunos no que dizia respeito à Educação Física não transcendia os aspectos vivenciais e relacionais de algumas poucas

³⁹ Segue a metodologia do Colégio Osvaldo Cruz (COC).

⁴⁰ Chamamos de normal, conforme a nova nomenclatura, ao antigo curso de magistério.

⁴¹ Práticas corporais verificadas principalmente em clubes e academias.

modalidades esportivas ensinadas pela disciplina. Os programas desenvolvidos pela disciplina pareciam contemplar demasiadamente as dimensões do “saber fazer”, verificadas nos conteúdos procedimentais, deixando de lado os conteúdos conceituais e atitudinais⁴².

Além disso, apesar da instituição possuir uma tradição muito forte, capaz de torná-la modelo de excelência de ensino – inclusive em Educação Física –, fundamentado em um discurso pedagógico voltado para a formação humana, portanto, com ênfase em todas as dimensões do comportamento humano, a prática pedagógica da Educação Física parecia não coadunar com esses princípios educacionais defendidos, muito mais por não possuir uma proposta clara capaz de identificar sua contribuição específica para o projeto pedagógico do que por assumir uma postura político-filosófico-pedagógica contrária a este.

Como parece ocorrer na maioria das escolas, quer seja da rede pública ou privada, a Educação Física nem sempre tem participação efetiva na elaboração do projeto pedagógico da escola, ficando muitas vezes condicionada ao papel de atividade ao invés de disciplina do currículo escolar. A Educação Física do colégio, apesar de ter assegurado uma posição de grande destaque, respeito e admiração no contexto escolar, ao nosso ver, parecia estar sempre à margem dos procedimentos pedagógicos da escola como um todo. Isso acabou desencadeando uma série de questionamento da nossa parte, quando procurávamos estabelecer uma linha pedagógica para a intervenção no Ensino Médio.

Buscávamos – muito antes da execução da pesquisa de campo – a construção de uma proposta curricular que pudesse contemplar as questões pedagógicas então verificadas, possibilitando uma pedagogia transformadora, capaz de proporcionar aos pré-adolescentes e adolescentes uma visão histórico-crítica da cultura corporal, não somente para que pudessem melhor usufruir desse conhecimento – motivo fundamental do ponto de vista individual –, mas, também, pelo fato de que serão esses mesmos alunos que em muito pouco tempo estarão à frente dos cargos político-administrativos e do controle dos

⁴² Apesar dos planos de ensino da disciplina enfatizarem um possível conteúdo atitudinal a ser desenvolvido, verificado principalmente nos objetivos educacionais da Educação Física, não apresentavam clareza e objetividade, e na prática pedagógica pareciam ser traduzidos como uma forma de promover a disciplina dos alunos.

meios de produção da cidade e região, portanto, a eles caberão as maiores oportunidades de decisões no sentido de promover transformações sociais.

Partindo do pressuposto que à Educação Física, articulada com o projeto pedagógico da escola, caberia o papel de contribuir para a formação dos alunos a partir do seu conhecimento específico, precisaríamos assegurar que isso pudesse ocorrer de fato. Contudo, todas as nossas feitas críticas feitas anteriormente à Educação Física com ênfase apenas nos aspectos do “saber fazer” exclusivamente esportivo, pareciam estar presente, em maior ou menor escala, no contexto da prática pedagógica da instituição em questão. Foi quando a partir do ano letivo de 1998 procuramos desenvolver um projeto para a disciplina no Ensino Médio, que posteriormente poderia servir de subsídio para uma reestruturação da disciplina em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

A Educação Física do colégio, no ano de 1999, contava com um quadro de dez professores, distribuídos entre a Educação Física formal e informal, isto é, além das aulas de Educação Física para os cursos regulares, existem as Escolas de Esporte, divididas em quinze turmas, distribuídas em seis modalidades diferentes: basquetebol masculino (duas turmas) e feminino (três turmas); voleibol masculino (uma turma) e feminino (duas turmas); futebol masculino (duas turmas); ginástica artística feminina (duas turmas); karatê masculino/feminino (uma turma) e natação masculino/feminino (duas turmas).

No que se refere à Educação Física formal, apesar dos diversos cursos oferecidos, além do amplo quadro de professores, ocorria apenas nos cursos do período diurno (manhã e tarde), já que a Educação Física para o curso noturno foi extinta no mesmo ano em que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou as aulas desse segmento da Educação Básica facultativas, atingindo uma grande parcela dos alunos. Por conta disso, a disciplina ministrada no Ensino Médio restringia-se aos cursos Colegial COC e Normal, no período matutino. O nosso trabalho, portanto, tinha por objetivo atingir as turmas do Colegial COC, que incluíam quatro primeiras séries, três segundas séries e três terceiras séries, que estariam sob a responsabilidade de apenas dois professores. Contudo, em vista do grande volume de dados a serem coletados, decidimos, inicialmente, restringir-nos às quatro primeiras séries e, posteriormente, a apenas uma delas.

Havíamos planejado uma avaliação diagnóstica dos sujeitos de pesquisa, a fim de identificar algumas características importantes para o direcionamento do trabalho de campo. Essa avaliação diagnóstica consistia de um questionário com perguntas semi-dirigidas e algumas entrevistas com os alunos. Tomamos essa decisão por sabermos que assim que o ano letivo iniciasse não haveria muito tempo para análise do grupo, pois, precisaríamos começar o planejamento participativo a fim de estabelecermos o programa a ser trabalhado no tempo estipulado em um semestre letivo⁴³. Para isso contaríamos com duas aulas semanais de cinquenta minutos cada.

Tínhamos consciência de que não seria possível estipular muitas coisas *a priori* – a não ser a partir da experiência obtida no ano de 1998 – uma vez que não tínhamos controle sobre algumas coisas, tais como as turmas que ficariam sob nossa responsabilidade, os espaços físicos destinados às nossas aulas, os horários de aulas⁴⁴ e, principalmente, a quantidade de aulas no semestre, uma vez que o calendário da Educação Física, na prática, acaba sofrendo algumas reduções no decorrer do ano. Nas semanas de provas bimestrais das outras disciplinas ou durante os eventos extracurriculares que utilizam os espaços destinados à Educação Física, não há aulas. Além disso, as reuniões pedagógicas destinadas ao planejamento da disciplina foram tomadas por diversos outros assuntos, enquanto os temas que nos pareciam fundamentais acabaram não sendo discutidos. Essa situação era bastante séria, uma vez que o planejamento do ano anterior não serviria mais⁴⁵, e o planejamento daquele ano que se iniciava sequer tinha sido discutido entre os docentes.

Pouco antes do início das aulas havíamos definido apenas as questões metodológicas da pesquisa (o que cabe ao pesquisador), sem, no entanto, termos certeza do que iria acontecer durante as aulas (responsabilidade do professor). Tínhamos apenas alguma experiência obtida a partir dos problemas surgidos no ano anterior e algumas

⁴³ Período que julgamos necessário para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

⁴⁴ Isso parecia-nos extremamente importante, uma vez que as aulas de Ensino Médio que coincidem com o intervalo do ensino fundamental são praticamente impossíveis de serem ministradas, devido ao barulho e à quantidade de alunos que transitam no espaço de aula.

⁴⁵ O planejamento da Educação Física no Ensino Médio (da mesma forma que no Ensino Fundamental) baseava-se no ensino de três modalidades esportivas (handebol, basquetebol e voleibol) durante três trimestres letivos. Os jogos de fut-sal e as atividades aquáticas permeavam os três trimestres de forma não sistemática.

metas a serem atingidas, fruto das reflexões da própria prática e da fundamentação teórica do presente trabalho que até então não tinha conseguido transcender a condição de tinta preta impressa no papel branco.

Pudemos verificar, principalmente durante a prática desenvolvida nos anos anteriores a 1998 – quando ministrávamos algumas aulas na Educação Básica e Ensino Fundamental – que havia uma forte tradição nas aulas do colégio, estruturadas exclusivamente sob a ótica esportiva⁴⁶, com ênfase no ensino das modalidades Basquetebol, Voleibol, Handebol, com espaço para a prática do Fut-sal e da Natação. Durante todo o Ensino Fundamental, principalmente a partir da antiga terceira série primária, apesar de outros conteúdos como jogos populares, por exemplo, o foco da disciplina acabava sendo dirigido para o ensino de habilidades e técnicas específicas das modalidades esportivas citadas anteriormente. E ao chegarem no Ensino Médio, os alunos passavam a aperfeiçoar aquelas mesmas habilidades e técnicas enfatizadas durante os anos anteriores, porém, com mais liberdade, já que as aulas tornavam-se cada vez menos diretivas.

De uma maneira geral, as aulas de Educação Física durante o Ensino Médio dividiam-se em duas partes. A primeira parte, sob o comando do professor – geralmente chamada aquecimento ou parte inicial – caracterizava-se por exercícios ginásticos e/ou recreativos que precediam os jogos coletivos das modalidades esportivas que, por sua vez, caracterizavam a segunda parte da aula. Após o término da primeira parte, o aluno escolhia, dentre as quatro ou cinco modalidades oferecidas para a prática⁴⁷, aquela que mais lhe agradasse, ou aquela que a maior parte da classe escolhesse⁴⁸. Como as turmas de Educação Física eram montadas em função do sexo dos alunos, isto é, haviam turmas masculinas e turmas femininas, raramente meninos e meninas encontravam-se durante as

⁴⁶ Durante toda a sua existência, o Colégio Divino Salvador sempre destacou-se pelos resultados obtidos pelas suas equipes esportivas, principalmente pelas conquistas do Basquetebol feminino, que acabou ficando conhecido inclusive no cenário mundial, através das equipes patrocinadas pelas empresas CICA e Perdigão.

⁴⁷ Lembramos que o ensino estava restrito às modalidades Basquetebol, Handebol e Voleibol, porém, era permitida a prática do Fut-sal e da Natação nos momentos não-diretivos das aulas (durante a segunda parte).

⁴⁸ Apesar da possibilidade de prática de quatro modalidades coletivas (Basquetebol, Voleibol, Handebol e Fut-sal), além das atividades na piscina, dificilmente os alunos que gostavam de Handebol podiam praticá-lo, uma vez que as turmas mostravam-se mais afetas ao Fut-sal, ao Basquetebol e ao Voleibol.

aulas, a não ser nas partidas de Voleibol, durante a segunda parte das aulas. Algumas vezes meninos e meninas jogavam Basquetebol juntos, mas não havia acordo quando a modalidade era o Fut-sal.

Apesar da insistência dos professores na participação de todos os alunos, a evasão durante as aulas sempre foi claramente percebida. Aqueles cujas habilidades e técnicas específicas do Fut-sal, do Basquetebol e do Voleibol não correspondiam a um modelo mínimo de performance esportiva, acabavam excluindo-se ou sendo excluídos da segunda parte da aula. Além disso, na maior parte das vezes a prática coletiva dessa ou daquela modalidade esportiva acabava reduzindo-se aos “rachões”, altamente competitivos, proporcionando prazer apenas aos vencedores. Essa dinâmica repetia-se durante as três aulas semanais de cinquenta minutos cada até o ano letivo de 1997.

Durante o ano de 1998, quando assumimos algumas aulas no Ensino Médio, a carga horária da Educação Física dessa etapa da escolarização foi reduzida para apenas duas aulas semanais, a fim de atender ao programa das demais disciplinas com vistas à preparação para o vestibular. Se a Educação Física no Ensino Médio consistia apenas da prática dessa ou daquela modalidade esportiva, com a diminuição da carga horária a insatisfação daqueles que aguardavam ansiosamente o momento de extravasar todas as energias durante o “jogo” foi grande. Todos os alunos sentiram-se lesados por perderem um espaço de “liberdade”, utilizado para a prática esportiva ou simplesmente para poderem relacionar-se em um ambiente extra-classe.

O panorama ficou ainda pior quando, no mesmo ano em que a carga horária foi reduzida, tentamos introduzir em algumas turmas do Ensino Médio novos conteúdos e uma abordagem diferente daquela até então conhecida. A nova perspectiva de Educação Física que propúnhamos já tinha por objetivo a construção e apropriação de um conhecimento que enfatizasse a reflexão sobre a cultura corporal, partindo de uma análise crítica do conhecimento historicamente produzido. Para isso, faziam-se necessárias discussões e reflexões permeando as vivências corporais, inclusive as práticas esportivas. Porém, não houve aceitação por parte de uma maioria esmagadora dos alunos e professores. O argumento usado pelos alunos centrava-se no fato de que esse tipo de pedagogia tolhia-lhes a liberdade de prática das modalidades esportivas como momento de

treinamento e/ou descontração, responsável por amenizar o estresse causado pelo rigor das disciplinas de sala de aula. Aliado ao fato da redução das três aulas semanais da disciplina para apenas duas, esse argumento ganhava força na opinião de professores e coordenadores. Por isso, para muitos alunos e professores, não parecia sensato introduzir uma metodologia que enfatizasse a aquisição de conceitos científicos através de discussões aprofundadas se isso viesse a comprometer uma prática que, supostamente, havia “funcionado” bem por tantos anos consecutivos.

Frente a tais fatos, foi praticamente impossível promover a prática pedagógica que havíamos planejado para o ano letivo de 1998. Apesar de alguns avanços, acabamos cedendo espaço para a pedagogia do simples “praticar” algumas modalidades esportivas, com ênfase no aprimoramento das habilidades técnicas ou voltadas para a recreação e lazer. Contudo, ao mesmo tempo em que as dificuldades aumentavam, ratificávamos a escolha do tema de pesquisa e da instituição para o desenvolvimento do nosso estudo de campo.

O grande questionamento naquele momento estava voltado para a possibilidade de operacionalização de uma proposta de intervenção para a Educação Física no Ensino Médio, capaz de promover a ampliação dos objetivos da disciplina que já havíamos proposto. Foi quando começamos a traçar os primeiros caminhos para a construção da nossa proposta pedagógica preliminar a ser aplicada durante o ano letivo de 1999.

Apesar do consentimento e do apoio da coordenação da área de Educação Física, sabíamos das dificuldades que encontraríamos, principalmente no que se refere a mudanças estruturais na ação pedagógica dos professores. Por isso precisávamos estar preparados para que a prática pedagógica que vislumbrávamos pudesse concretizar-se de fato. E para isso, algumas mudanças fundamentais precisariam ocorrer na disciplina. Uma dessas mudanças dizia respeito aos objetivos e conteúdos da Educação Física no Ensino Médio que, de alguma forma, precisariam estar articulados com a proposta educacional da escola e com a perspectiva da cultura corporal que defendíamos.

Durante algumas reuniões procuramos repensar a prática pedagógica da disciplina desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental para, enfim, definirmos o papel da Educação Física no Ensino Médio. Ou seja, a equipe docente buscava um

consenso sobre qual o conhecimento que gostaríamos que o nosso aluno de terceira série do Ensino Médio levasse consigo, para a vida, uma vez que esse tipo de conhecimento não corroboraria para o sucesso no exame vestibular⁴⁹.

Enquanto discutíamos os novos rumos da nossa prática pedagógica, dois aspectos precisaram ser repensados com urgência. O primeiro deles dizia respeito às turmas mistas em Educação Física, já que tradicionalmente essa disciplina mantinha uma exclusiva separação entre meninos e meninas, sem que fossem questionados os motivos que levaram a essa divisão. O outro aspecto referia-se aos programas de Educação Física durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio, que acabavam restritos basicamente ao ensino de algumas modalidades esportivas coletivas.

A impressão que tínhamos era que as dificuldades com as quais deparávamos era algo comum em grande parte das escolas do país, visto que a tradição da prática escolar da Educação Física parecia sofrer forte influência dos modelos da aptidão física e da desportivização. Até porque o fenômeno esportivo, com o auxílio dos meios de comunicação de massa, fazem do esporte escolar algo maior que a própria Educação Física. Portanto, a crença na prática pedagógica voltada para a performance, para os resultados, talvez, mesmo que ocorra de forma inconsciente, possa justificar a postura de algumas escolas ainda usarem como critério para a separação das turmas o sexo dos alunos.

Ao nosso ver, o ato de separar meninas de meninos nas aulas de Educação Física promove, de forma implícita, uma separação parcial entre os “mais aptos” e os “menos aptos”, no que se refere ao desempenho de performances esportivas específicas. Quando tal postura não é intencional, ou seja, não reflete uma ótica preconceituosa, sexista, pode estar ocorrendo de maneira inconsciente e ingênua, produto da reprodução de um modelo que jamais fora questionado antes. Além disso, a separação entre meninos e meninas acabou promovendo professores especialistas em ministrar aulas para determinado sexo. No nosso caso, professores (homens) lecionavam somente para turmas masculinas,

⁴⁹ Apesar do discurso sobre a formação humana, principalmente quando se tratava de Ensino Médio tal discurso cedia espaço à Educação propedêutica, com vistas à aprovação nos exames vestibulares. Fato que comprova essa tendência é a adoção do material didático do COC (Colégio Osvaldo Cruz), voltado para esses fins.

enquanto as professoras eram responsáveis pelas turmas femininas. A falta de fundamentação a respeito do assunto pôde ser verificada com mais clareza quando o foco das nossas discussões buscava resposta para a seguinte pergunta: o que justifica a separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física e quais as possíveis conseqüências de uma transição para uma prática pedagógica com turmas mistas?

Os argumentos dos professores que tentaram defender a separação por sexo mostraram-se demasiadamente inconsistentes, e fundamentados no modelo de rendimento eram incapazes de compreender as diferenças individuais dos alunos, como podemos verificar a seguir: a) “(...) *as meninas são muito delicadas para fazer aulas com os meninos*”, b) “(...) *os meninos chutam, arremessam e cortam muito forte, podendo machucar as meninas*”, c) “(...) *nem pensar, as meninas têm um ritmo mais lento*”, d) “(...) *num jogo as meninas não vão pegar na bola*” e f) “(...) *os meninos não vão aceitar as meninas com eles*”⁵⁰.

Após muita discussão e muita resistência por parte de alguns professores mais conservadores, não havia mais argumento capaz de sustentar uma oposição às mudanças propostas, defendidas segundo pressupostos progressistas da Educação, fundamentados em princípios democráticos tais como alteridade, inclusão e cooperação, e até mesmo no próprio projeto pedagógico do colégio. Portanto, pela primeira vez em toda a história da instituição, todas as turmas de Educação Física – da Educação Infantil ao Ensino Médio – seriam formadas por meninos e meninas, nos mesmos moldes das turmas de sala de aula⁵¹.

Quanto aos programas da disciplina, a questão mostrou-se mais polêmica. A prática pedagógica voltada para o ensino das modalidades esportivas sempre foi hegemônica, a não ser num passado mais remoto, quando dividia espaço com a calistenia. É notório que esse tipo de prática representa uma certa segurança para o professor que

⁵⁰ Todas essas frases, proferidas pelos professores de Educação Física, foram anotadas durante uma das reuniões pedagógicas antes do início do ano letivo.

⁵¹ Experiências anteriores com turmas mistas já haviam sido feitas, porém, sob outra perspectiva. As classes eram separadas duas a duas, quando os meninos da classe “A”, por exemplo, uniam-se aos meninos da classe “B” – assim como as meninas – durante as aulas de Educação Física. Somente quando o número de classes formadas para aquele ano era um número ímpar, e não havia possibilidade de união da classe sem par com uma classe de uma outra série, anterior ou posterior, é que constituía-se uma turma mista. Contudo, o critério era exclusivamente técnico-burocrático, e geralmente as turmas mistas não eram bem vistas pela maior parte dos professores, por exigirem uma outra conduta pedagógica e metodológica.

não está habituado à diversidade e à contradição, verificadas nas pedagogias progressistas. Portanto, quando procuramos discutir os objetivos e conteúdos da Educação Física, ou a discussão enveredava-se pelos aspectos físico-técnico-táticos das modalidades esportivas, admitidos como conhecimento específico da Educação Física a partir do Ensino Fundamental, ou perdia-se nos discursos inconsistentes baseados nas generalidades da Educação, quando à Educação Física era atribuído o papel de *“promotora da saúde física e mental do aluno”*, *“instrumento de socialização”*, *“educação para a vida”* etc.

Precisávamos organizar um conhecimento acerca da cultura corporal capaz de promover uma maior diversidade de conteúdos, a fim de evitar a especialização esportiva dos “mais aptos” e a exclusão dos “menos aptos”. Independente da postura político-pedagógica que cada professor assumia, parecia ser consenso que o aluno necessitava de uma gama maior de vivências corporais que não os limitasse às modalidades esportivas coletivas. No entanto, esse consenso parecia muito mais uma tentativa de esquiva às discussões mais polêmicas do que produto de uma reflexão consciente. De qualquer forma, ficou decidido que a prática pedagógica da disciplina deveria dar conta dos diversos temas (ou blocos) da cultura corporal. Portanto, às aulas de Educação Física deveriam ser acrescentados conteúdos relacionados às danças, aos jogos, às lutas e às formas de ginástica, embora a maioria dos professores não tivesse claro de que maneira isso poderia ser feito.

Antes do início do ano letivo de 1999, tínhamos apenas duas certezas, sob as quais desenvolveríamos o nosso programa: as aulas seriam ministradas para turmas mistas e o conhecimento tratado durante as aulas deveria enfatizar os diversos temas da cultura corporal (jogos, esportes, ginástica, danças e lutas). Como o planejamento da Educação Física não estabelecia parâmetros bem definidos quanto aos objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, seria ingenuidade pensar em uma relativa unidade na prática pedagógica da disciplina. A não ser pelos aspectos técnico-burocráticos, ou seja, pelos locais e materiais predeterminados para cada bimestre, cada professor teria total autonomia para desenvolver sua ação pedagógica da forma que melhor lhe conviesse. Se até o momento a única coisa que mantinha um certo padrão entre as aulas de diferentes professores era o ensino sistemático dos fundamentos técnicos das modalidades

esportivas, com a ampliação dos conteúdos da disciplina qualquer perspectiva de unidade seria equivocada. Essa problemática, no entanto, apesar de poder dificultar a construção de um conhecimento coletivo entre os profissionais da disciplina para, em seguida, pensarmos em um trabalho interdisciplinar, permitiria a autonomia que precisávamos para o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção. Foi quando pudemos dar início ao planejamento prévio.

Como já afirmamos inúmeras vezes, o conhecimento específico da Educação Física que defendemos está fundamentado na perspectiva da cultura corporal, dentro de uma concepção histórico-crítica da Educação. Isso implica dizer que independente dos conteúdos a serem trabalhados – desde que contemplem os jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas nos seus aspectos vivenciais, relacionais e reflexivos – a ação educativa deverá estar subsidiada por cinco princípios que procuramos estabelecer por acreditarmos serem fundamentais para a formação do aluno. Princípios esses que não devem ser exclusivos da Educação Física, mas observados por ela. São eles: *alteridade, pluralidade, inclusão, cooperação e autonomia*.

1. Princípio da Alteridade: o princípio da alteridade, emprestado da Antropologia, sugere uma relativização da imagem do outro. Segundo GUSMÃO (1999), a imagem do outro é criada por nós mesmos, a partir de um pensamento etnocêntrico que permeia a sociedade ocidental, classificando e excluindo todos aqueles que por algum motivo não são como nós somos. GUSMÃO(1999), ao citar Larrosa & Lara⁵², diz ser necessário compreender a imagem do outro não como a imagem que olhamos diretamente, mas como a imagem que nos interpela ao nos olhar. Trata-se de compreender o outro e compreender a si próprio por meio do outro. Porém, para que isso seja possível é necessário que nos desprendamos dos princípios e valores característicos da nossa cultura. Não é possível compreender o indígena, o negro, o marginalizado, a mulher, a criança e o velho se não nos desvencilharmos da fixidez da perspectiva de homem branco, inserido na sociedade, do sexo masculino, adulto e jovem. Da mesma forma, não nos é permitido compreender os “menos aptos” e “menos habilidosos”, sob a ótica da aptidão física e do esporte de

⁵² LARROSA, J.; LARA, N. P. de. (orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

rendimento. E como já afirmava DAOLIO (1995a), se o homem é igual apenas nas manifestações das suas diferenças, a Educação Física deve aprender a trabalhar com a diversidade dos alunos não como inferioridade, mas respeitando-os nas suas diferenças e proporcionando possibilidades para o desenvolvimento das suas potencialidades.

2. Princípio da Pluralidade: principalmente durante a primeira e segunda infâncias, os alunos devem vivenciar os movimentos na maior diversidade de situações possíveis, de modo que venham a constituir um conhecimento bastante amplo, evitando qualquer tipo de especialização precoce. Com a constante ampliação dos objetivos da Educação Física nos anos posteriores, quando os alunos já deverão possuir uma vasta gama de experiências corporais, progressivamente poderão relacionar e refletir sobre os conteúdos da cultura corporal, uma vez que a capacidade cognitiva desses alunos já permite isso. Contudo, os aspectos vivenciais, apesar de suscitarem uma ênfase menor, não devem ser excluídos, visto que sempre haverá novas formas de manifestações corporais, muitas vezes similares no que se refere aos aspectos exclusivamente motores, mas completamente diferentes no que tange à representação e o significado para o grupo em que se ocorre. Essa perspectiva não excludente da Educação Física no Ensino Médio, quando os conhecimentos vivenciais, relacionais e reflexivos estarão articulados nos blocos de conteúdos da cultura corporal (jogos, esportes, ginástica, danças e lutas) – obviamente, com ênfase maior no conhecimento reflexivos –, verificada na proposta de DAOLIO (1997), sugere não só uma sensível ampliação dos objetivos da Educação Física, como também, uma constante ressignificação desses conteúdos por parte dos alunos, de forma a transcender o ensino de técnicas e táticas de algumas poucas modalidades esportivas, até então tidas como conteúdo hegemônico (muitas vezes exclusivo) dessa disciplina no ensino médio. A diversidade sugere, portanto, uma ampliação dos objetivos da Educação Física no Ensino Médio, quando os conhecimentos (conteúdos) da cultura corporal poderão ser apreendidos sob diversos aspectos.

3. Princípio da Inclusão: tradicionalmente a Educação Física valoriza algumas capacidades e habilidades que são verificadas apenas num grupo restrito de alunos,

considerados “mais aptos”. Assim ocorre com os exercícios físicos, com as modalidades esportivas e com os jogos nelas fundamentados. Ao enfatizar tais capacidades e habilidades, promove-se a exclusão daqueles tidos como “menos aptos”. Considerando que toda técnica corporal, ou seja, a maneira pela qual os homens sabem servir-se dos seus corpos (MAUSS, 1974) é, antes de tudo, uma técnica cultural, servindo aos propósitos de um determinado segmento social, podemos afirmar que não há técnica melhor ou pior, a não ser que obedeça a determinados padrões. No caso da Educação Física, por exemplo, esses padrões acabam sendo impostos pelo modelo esportivo e reproduzidos pelo professor. Isso faz com que repensemos a prática pedagógica nessa disciplina escolar de maneira que todos os alunos – independente das técnicas corporais que utilizam – possam participar em iguais condições, sem que sejam discriminados ou excluídos pelas exigências técnicas da própria aula. De certa forma, não são os alunos que deverão adaptar-se às técnicas padronizadas – a exemplo do esporte – exigidas pela Educação Física, mas à Educação Física cabe o reconhecimento das técnicas corporais dos alunos, adequando as práticas corporais para atender aos interesses, necessidades e limitações de cada um, de uma maneira inclusiva e participativa.

4. Princípio da Cooperação: a dinâmica das sociedades de classes, como no caso das sociedades ocidentais, enfatiza demasiadamente a competição. O esporte de alto nível reflete essa característica. Uma vez que o conteúdo hegemônico da Educação Física escolar tem sido o esporte, a competição enquanto única forma de vida em comunidade se faz presente também na escola. A prática pedagógica da Educação Física tem carecido de um olhar mais atento para as atividades cooperativas, capazes de incentivar a construção conjunta do conhecimento, de modo que todos participem e usufruam da cultura corporal democraticamente. Cooperar, como sugere BROTO (s.d.), em situação de jogo representa “jogar com o outro”. Por outro lado, competir significa “jogar contra o outro”. Nessa perspectiva a cooperação representa uma ação conjunta em prol de algum objetivo comum. E quando tal objetivo é atingido, todos os participantes são beneficiados. Esse tipo de pensamento não propõe a exclusão da competição nas práticas da Educação Física, mas uma forma alternativa de convívio, capaz de promover uma maior harmonia e

comunhão entre os alunos. As práticas cooperativas estão muito mais próximas de uma pedagogia com pretensões democráticas.

5. Princípio da Autonomia: Ao final do período de escolarização, os alunos devem ser capazes de compreender, refletir e questionar a cultura corporal na qual estão envolvidos, a fim de poder usufruí-la, reproduzi-la e transformá-la se assim for preciso. Nesse sentido, não basta que a Educação Física ensine o “saber fazer”, da forma como as práticas pedagógicas dessa disciplina têm buscado ao longo de sua história. É de fundamental importância que os alunos compreendam esse “saber fazer”, questionando a sua relevância histórica, social e cultural. A Educação Física deve reformular sua prática pedagógica no sentido de permitir que o aluno transcenda do simples aprender para o “aprender a aprender”, configurando uma crescente autonomia no que se refere aos conhecimentos acerca da cultura corporal.

Vale lembrar que os princípios fundamentais acima apresentados estão intimamente relacionados entre si, dificultando, inclusive, a clara delimitação entre um e outro. Portanto, a prática pedagógica transformadora que propusemos e procuramos construir durante a pesquisa de campo, implica a observância de todos esses princípios, assim como demais outros desses derivados. Partindo da perspectiva de Educação e de Educação Física discutida anteriormente, e observando esses cinco princípios fundamentais para qualquer prática pedagógica, julgávamo-nos aptos a desenvolver um programa para a disciplina juntamente com os alunos, com base em um “planejamento participativo”. Foi quando partimos definitivamente para a pesquisa de campo.

Escolhemos, então, aleatoriamente, a primeira série “A”, já que todas as turmas apresentavam perfis parecidos, contendo o mesmo número de meninos e meninas, o mesmo número de alunos oriundos de outras escolas e o mesmo número de alunos retidos na primeira série em 1998⁵³.

O número total de alunos na turma no início do ano letivo era de 43, sendo 25 meninos e 18 meninas. A média de idade dos alunos em fevereiro de 1999 era de 14,7

anos, e todos os alunos apresentavam idades entre 14 e 16 anos, exceto um menino que já havia completado 17 na época. A grande maioria dos alunos já havia estudado no colégio nos anos anteriores. Uma pequena parcela era composta por alunos novos e alunos retidos na série no ano anterior, como mostra o quadro abaixo:

Perfil dos alunos no que se refere ao tempo de estudo na instituição			
<i>Alunos do colégio desde...</i>	<i>Meninos</i>	<i>Meninas</i>	<i>Total</i>
<i>...a Educação Infantil</i>	10(23%)	06(14%)	16(37%)
<i>...o Ensino Fundamental</i>	08(19%)	08(19%)	16(37%)
<i>...a 1ª série do Ensino Médio (retido em 1998)</i>	02(05%)	-	02(05%)
<i>...o ano de 1999 (aluno novo)</i>	05(12%)	04(09%)	09(21%)
<i>Total</i>	25(58%)	18(42%)	43(100%)

Decidimos desenvolver nossa pesquisa com as primeiras séries justamente pelo fato de que as demais séries do Ensino Médio já haviam passado por inúmeras experiências em Educação Física, na perspectiva do modelo que procurávamos superar. Obviamente os alunos de primeira série que acabavam de ingressar no Ensino Médio também haviam passado pelo mesmo modelo de aulas durante o Ensino Fundamental, isso sem falar nos dois alunos retidos nessa série, e naqueles que vieram de outras escolas. No entanto, queríamos apropriarmo-nos do clima de mudança pelo qual passariam esses alunos – quando ocorreria a transição de um ciclo de escolarização para o outro – para podermos apresentar uma nova possibilidade pedagógica para a Educação Física.

2. O desenvolvimento da pesquisa de campo e o que pudemos observar

Durante o primeiro contato com a turma – primeira aula – precisávamos esclarecer alguns pontos fundamentais para o desenvolvimento das aulas, inclusive explicar a pesquisa que seria desenvolvida com aquela turma e as mudanças ocorridas naquele ano, afinal, seria a primeira vez que a grande maioria deles teria aulas em turmas mistas e

⁵³ Essas informações poderiam ser conseguidas poucos dias antes do início do ano letivo, quando eram feitas as divisões de classes. Esse processo prezava pela constituição de classes homogêneas.

passariam por conteúdos diferentes das tradicionais modalidades esportivas coletivas (Basquetebol, Handebol, Voleibol e Fut-sal).

A fim de fazer uma avaliação diagnóstica sobre a opinião dos alunos a respeito dessas mudanças, principalmente no que se refere às turmas mistas, aplicamos um questionário preliminar, no qual perguntávamos o seguinte: A partir do ano de 1999, as turmas de Educação Física serão mistas (meninos e meninas juntos). Você é favorável ou contrário(a) a essa mudança? Como você justifica tal posição?

Dos 43 alunos que compunham a turma, 67,4% mostraram-se favoráveis às mudanças, sendo 46,5% dos votos masculinos e 20,9% femininos. Dos 32,6% dos alunos que se mostraram contrários, 11,6% eram meninos e 20,9% meninas, como mostra o quadro abaixo:

Opinião dos alunos a respeito do desenvolvimento das aulas em turmas mistas			
	<i>Meninos</i>	<i>Meninas</i>	<i>Total</i>
<i>Favoráveis</i>	20 (46,5%)	09 (20,9%)	29 (67,4%)
<i>Contrários(as)</i>	05 (11,6%)	09 (20,9%)	14 (32,6%)
<i>Total</i>	25 (58,1%)	18 (41,9%)	43 (100%)

Apesar de mais de dois terços dos alunos mostrarem-se favoráveis às turmas mistas, preocupou-nos os argumentos apresentados pelos alunos contrários às mudanças. Praticamente todas as meninas que se posicionaram contrárias às turmas mistas (nove ao todo) denunciaram um certo constrangimento causado por atitudes opressoras dos meninos, principalmente por serem considerados detentores de qualidades físicas, habilidades motoras e técnicas esportivas “superiores” às das meninas. De um modo geral, por se considerarem inferiores aos meninos, essas meninas acreditam que ao participarem de uma turma mista estariam atrapalhando o grupo masculino, que por sua vez não toleraria tal situação, passando a constrangê-las e a agredi-las, como podemos verificar em alguns dos relatos abaixo, que expressam as principais preocupações das meninas:

Sujeito 01: *“Porque eles nos tratam com diferença, deixando sempre as meninas de fora (não passam a bola, etc.). As vezes ficamos constrangidas para falar ou fazer alguma coisa. E seria muito melhor*

se fosse como antes, pelo menos não teríamos de dividir o espaço com eles e nem ficaríamos constrangidas com algumas coisas.”

Sujeito 11: *“Eu sou contra porque eu acho que não tem muita união na Ed. Física entre meninos e meninas e eu não sei como seria o comportamento deles, já que eles estão acostumados a fazer só com meninos e vice-versa. Do jeito que eles encaram, as meninas são sempre piores (...) Por exemplo, se for para escolher um time de futebol, as meninas iriam ficar por último e eles ainda iriam reclamar.”*

Podemos notar que fica bastante claro no discurso dessas meninas a preocupação com a “superioridade” dos meninos, relacionada aos aspectos exclusivamente somáticos, verificados nas práticas – geralmente competitivas – das modalidades esportivas. Há um certo consenso de que os meninos são melhores que as meninas nesse tipo de prática, portanto, ao tentarmos unir meninos e meninas durante as aulas de Educação Física correríamos o risco de enfrentar sérios conflitos graças a essas diferenças. É pungente a preocupação com reação discriminatória dos meninos, que certamente não aceitariam a “incapacidade” das meninas.

O constrangimento denunciado pelas meninas não dizia respeito apenas ao meninos da turma, mas, também, ao professor que passaria a ministrar aulas para elas. Afinal, seria a primeira vez que as meninas teriam aulas com um professor de Educação Física do sexo masculino. Levando em consideração a intimidade que essas meninas tinham com as suas professoras – nos anos anteriores – a presença de um homem poderia significar problemas no relacionamento, como sugere o depoimento abaixo:

Sujeito 35: *“Eu fico com vergonha de jogar na frente dos meninos, eles não respeitam as meninas. Com um professor homem as meninas não se sentem à vontade para falar certos assuntos. Por exemplo: no ano passado quando uma menina estava com cólica, ela falava para a professora, mas com muitos meninos juntos nós ficamos constrangidas. Outra coisa ruim, é que os meninos não gostam de passar a bola para as meninas. No futebol eles são bem melhores, e se a gente erra um passe, eles ficam bravos. Quando tem apenas meninas, a gente se entende, pois todas são iguais, mas os meninos levam um jogo como uma competição. Meninas juntas com meninos não se sentem à vontade.”*

As justificativas dos meninos que também se posicionaram contrários às turmas mistas ratificam essa preocupação apresentada pelas meninas, conforme algumas respostas transcritas abaixo:

Sujeito 15: *“Sou contra porque, 1º pelo fato de sermos acostumados a praticar E.F. separados, 2º porque em um jogo ou treino o nosso relacionamento esportista com as meninas teria que ser mais cuidadoso e educado, e o aluno não podendo se sentir a vontade para jogar.”*

Sujeito 19: *“Do mesmo modo que você não toma leite na hora do almoço, ou come feijão com bolacha, meninos e meninas na educação física não daria certo. A sensibilidade das garotas que iriam restringir o aproveitamento normal de uma aula apenas com homens. Eu acho que mulher e homem se combinam em outras coisas, coisas que dão certo.”*

Esse tipo de postura reflete o imaginário de uma Educação Física preconceituosa e elitista, portanto, excludente, que depõe principalmente contra os princípios da alteridade, inclusão e cooperação que defendemos. Algo presente no imaginário social da Educação Física, verificado também nas afirmações de alguns professores – descritas anteriormente – que se posicionaram contrários à proposta de formação de turmas mistas durante as aulas de Educação Física.

Carecia portanto de uma discussão mais profunda sobre as questões de gênero e de sexo em Educação Física, a fim de promover uma sensibilização da turma e uma possível abertura para essas questões. Propusemo-nos a organizar uma discussão em um encontro posterior a respeito desse tema, para que as aulas pudessem ser, além de possíveis, agradáveis.

No segundo contato – segunda aula –, além de discutir as questões de gênero e sexo, quando os alunos puderam posicionar-se a respeito do assunto e debater com os colegas, aproveitamos para aplicar um questionário cujo objetivo era verificar como os alunos da primeira série “A” do Ensino Médio compreendem a Educação Física e quais os conhecimentos que eles trazem consigo, a fim de conhecer um pouco mais sobre os nossos

sujeitos de pesquisa. O questionário era composto por vinte e uma questões, a serem respondidas em casa e devolvidas na aula seguinte⁵⁴.

Uma das questões que o aluno deveria responder referia-se a uma auto-avaliação, com o intuito de descobrir como ele percebe a sua assiduidade, sua participação e o seu aproveitamento nas aulas de Educação Física durante toda a sua vida escolar. As respostas foram as seguintes:

Como tem sido a sua assiduidade nas aulas de EF?	Meninos	Meninas	Total
EXCELENTE: Sempre freqüentei às aulas, foram raras as vezes que faltei, somente Quando extremamente necessário.	10 (23%)	06 (14%)	16 (37%)
MUITO BOA: Faltei pouco às aulas, somente quando tinha um bom motivo.	12 (28%)	06 (14%)	17 (42%)
BOA: Faltei algumas vezes, mas sempre mantive a freqüência bem acima do limite permitido.	01 (02%)	06 (14%)	07 (16%)
REGULAR: Faltei bastante às aulas, mas nunca me aproximei muito do limite permitido.	02 (05%)	-	02 (05%)
RUIM: Faltava demasiadamente às aulas, por pouco não ultrapassei o limite permitido.	-	-	-
PÉSSIMA: Quase não freqüentei às aulas, sempre conseguia uma dispensa ou desculpa para justificar as faltas.	-	-	-
Total	25 (58%)	18 (42%)	43 (100%)

Como tem sido a sua participação nas aulas de EF?	Meninos	Meninas	Total
EXCELENTE: Sempre gostei das aulas e procurei participar plenamente de todas as atividades.	08 (19%)	06 (14%)	14 (33%)
MUITO BOA: Foram raros os momentos em que eu, por algum motivo, não quis participar das aulas.	13 (30%)	08 (19%)	21 (49%)
BOA: Em alguns momentos eu não participei das aulas, mas de maneira geral participo.	02 (05%)	03 (07%)	05 (12%)
REGULAR: Não é sempre que estou disposto a participar das aulas, minha participação é regular.	02 (05%)	01 (02%)	03 (07%)
RUIM: Costumo participar muito pouco das atividades desenvolvidas em aula.	-	-	-
PÉSSIMA: Foram raros os momentos em que eu realmente participei das aulas.	-	-	-
Total	25 (58%)	18 (42%)	43 (100%)

⁵⁴ Os alunos foram orientados a responder ao questionário com muita seriedade e sinceridade. Para que se sentissem mais à vontade, não haveria necessidade de identificar-se.

Como tem sido seu aproveitamento?	Meninos	Meninas	Total
EXCELENTE: Sempre gostei e tive grande facilidade na aprendizagem dos conteúdos ensinados em aula.	08 (19%)	04 (09%)	12 (28%)
MUITO BOM: Foram raros os momentos em que eu apresentei dificuldades na aprendizagem de algum conteúdo.	13 (30%)	08 (19%)	21 (49%)
BOM: Em alguns momentos tive dificuldades em aprender, mas de maneira geral me saio bem.	01 (02%)	04 (09%)	05 (12%)
REGULAR: Nem sempre aprendo muito bem os conteúdos desenvolvidos nas aulas, tenho dificuldades.	01 (02%)	02 (05%)	03 (07%)
RUIM: Tive muita dificuldade em aprender grande parte dos conteúdos desenvolvidos em aula.	02 (05%)	-	02 (05%)
PÉSSIMO: Não fui capaz de aprender muita coisa, tenho sérias dificuldades durante as aulas.	-	-	-
Total	25 (58%)	18 (42%)	43 (100%)

Como podemos notar, a auto-avaliação da turma no que se refere ao aproveitamento apresentou índices mais baixos do que nos quesitos assiduidade e participação. Isso fica mais claro ao observarmos o quadro comparativo dos totais de cada quesito (assiduidade, participação e aproveitamento) a seguir:

	Assiduidade	Participação	Aproveitamento
EXCELENTE	16 (37%)	14 (33%)	12 (28%)
MUITO BOM	17 (42%)	21 (49%)	21 (49%)
BOM	07 (16%)	05 (12%)	05 (12%)
REGULAR	02 (05%)	03 (07%)	03 (07%)
RUIM	-	-	02 (05%)
PÉSSIMO	-	-	-

Ao analisarmos os conceitos “excelente” atribuídos ao quesito aproveitamento, podemos verificar uma queda de cinco pontos percentuais em relação ao quesito participação e uma queda de nove pontos percentuais em relação ao quesito assiduidade. Além disso, observa-se também que o conceito ruim aparece apenas no quesito aproveitamento (5% de um total de 43 alunos).

Uma disciplina como a Educação Física que não atribui notas aos alunos, sequer possui critérios claros de avaliação, faz com que os alunos acreditem que o nível de

aproveitamento não seja tão alto, apesar do alto índice de assiduidade e participação. Isso nos permite concluir que o modelo esportivo de alta performance está incutido no pensamento desses alunos como parâmetro para o aproveitamento nas aulas, quer seja por influência da mídia ou através da tradição pedagógica dessa disciplina na escola. Talvez não baste saber jogar Voleibol, mas sim jogar segundo um modelo esportivo baseado no alto rendimento, com técnicas apuradas a fim de atingir resultados satisfatórios.

Pelo fato da Educação Física possuir status de disciplina mas ainda ser tratada como atividade, visto que não está de fato vinculada ao projeto pedagógico do colégio, pelo menos não como as demais disciplinas⁵⁵, a sua importância no processo educacional acaba sendo restrita aos benefícios para a saúde e ao prazer que ela pode vir a proporcionar. Procuramos, então, desvelar o significado dessa disciplina na concepção dos alunos, no sentido de identificar a sua importância em relação às demais disciplinas no que se refere ao prazer/satisfação que ela proporciona, e a sua importância para a vida social e pessoal do aluno. Para isso pedimos que eles classificassem as disciplinas pelas quais já haviam passado durante o Ensino Fundamental, em ordem de importância segundo os dois critérios mencionados (prazer/satisfação e importância social/pessoal). Obtivemos os seguintes resultados:

CLASSIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS (PRAZER/SATISFAÇÃO)										
DISCIPLINA/CLASSIFIC.	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
CIÊNCIAS	6	7	9	3	7	2	2	4	1	2
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	3	5	5	6	1	3	3	7	9	1
EDUCAÇÃO FÍSICA	14	7	7	3	0	4	4	3	0	1
EDUCAÇÃO MUSICAL	3	2	1	2	5	0	3	3	13	11
ENSINO RELIGIOSO	1	0	2	4	2	4	8	2	5	15
GEOGRAFIA	4	4	4	6	12	0	5	7	1	0
HISTÓRIA	8	2	7	6	2	7	7	0	2	2
INGLÊS	6	8	6	3	4	5	3	5	2	1
MATEMÁTICA	9	4	4	5	7	3	4	2	4	1
PORTUGUÊS	2	3	3	6	6	4	4	6	6	3

⁵⁵ A Educação Física é a única disciplina do colégio que não atribui notas aos alunos, a não ser pelo critério de frequência. Outras disciplinas como Inglês, Artes e Ensino Religioso atribuem notas a exemplo das disciplinas clássicas. Além disso, a contribuição dos professores de Educação Física em conselho de classe é apenas figurativa.

CLASSIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS (IMPORTÂNCIA SOCIAL/PESSOAL)										
DISCIPLINA/CLASSIFIC.	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
CIÊNCIAS	10	2	5	7	5	3	4	6	1	0
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	1	3	2	2	2	8	11	8	5
EDUCAÇÃO FÍSICA	5	0	2	3	4	5	10	8	3	3
EDUCAÇÃO MUSICAL	3	1	0	1	0	1	1	10	14	12
ENSINO RELIGIOSO	2	2	0	3	2	3	5	6	13	7
GEOGRAFIA	4	0	4	8	10	9	4	1	1	2
HISTÓRIA	7	1	2	6	7	10	6	3	1	0
INGLÊS	16	3	10	7	3	2	2	0	0	0
MATEMÁTICA	15	10	6	2	4	0	2	2	1	1
PORTUGUÊS	22	7	4	3	2	1	0	1	1	2

Ao analisarmos as classificações feitas pelos alunos pudemos verificar que a Educação Física, no que se refere ao prazer/satisfação que proporciona está à frente de todas as demais disciplinas com uma larga vantagem. Dos quarenta e três alunos pesquisados, quatorze classificam a Educação Física em primeiro lugar.

No entanto, quando os alunos foram questionados sobre a importância das disciplinas para a vida social/pessoal, a Educação Física apareceu apenas cinco vezes no primeiro lugar, ficando atrás de Português (22 vezes), Inglês (16 vezes), Matemática (15 vezes), Ciências (10 vezes) e História (7 vezes). A colocação da Educação Física que mais se repetiu foi um sétimo lugar (10 vezes).

A avaliação feita pelos alunos vem confirmar a nossa crença de que a Educação Física tem se justificado junto ao currículo do colégio muito mais pelo seu aspecto não formal, lúdico, de descontração e divertimento do que como disciplina responsável por contribuir para a formação dos alunos. Contudo, mesmo esse prazer relacionado à disciplina parece não ser para todos, caso contrário a Educação Física não apareceria tantas vezes em classificações abaixo do quinto lugar (4 vezes no sexto lugar, 4 vezes no sétimo lugar, 3 vezes no oitavo lugar e 1 vez no décimo lugar).

Supostamente esses números apontam para aqueles alunos que não apresentam capacidades físicas ou habilidades que coloque-os dentro do modelo social exigido. Talvez sejam esses mesmos alunos que preferem não participar por se excluírem ou serem excluídos.

Procuramos identificar também a concepção dos alunos sobre aquilo que deveria ser ensinado/aprendido durante as aulas de Educação Física, ou seja, as competências, conhecimentos, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos pela disciplina durante a vida escolar. Para que isso fosse possível, pedimos que os alunos relacionassem 10 tipos de conhecimentos/habilidades a serem aprendidos durante as aulas de Educação Física, em ordem de importância. Acreditávamos que dentre os itens apontados, poderíamos extrair o que seria mais relevante na perspectiva dos alunos. Uma vez respondida a questão, procuramos separar as respostas por grupos de similaridade e, posteriormente, estabelecemos categorias a partir das próprias respostas dos alunos, a fim de identificar possíveis tendências. Cada um dos alunos elegeu até 10 itens⁵⁶ – número que julgamos ser suficiente para esgotar a classificação dos alunos – referentes aos possíveis conteúdos, conhecimentos, habilidades específicos da Educação Física. Ao final do processo pudemos organizar trinta categorias, classificadas pela incidência nas respostas e conforme o nível de importância (1 a 10) relacionado pelos alunos, como mostra o quadro abaixo:

Nº	Categorias	CLASSIFICAÇÃO / INCIDÊNCIA										
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	total
01	Modalidades Esportivas	15	9	11	7	10	4	10	4	6	2	78
02	Cooperação	2	9	1	4	4	3	2	4	1	2	32
03	Convivência social	7	2	3	4	1	3	1	1	0	0	22
04	Jogos e recreação	0	1	4	6	2	2	0	0	5	1	21
05	Respeito ao próximo	8	1	1	0	0	1	4	2	0	0	17
06	Exercício físico/ginástica	0	1	3	3	2	3	1	0	1	2	16
07	Danças	0	4	0	2	4	2	1	0	0	2	15
08	Lutas	1	0	3	0	1	2	1	2	3	0	13
09	Conhecimento do próprio corpo	0	3	3	1	2	0	0	1	1	1	12
10	Obedecer/ter disciplina	0	3	2	2	0	1	2	1	0	0	11
11	Promoção da saúde	0	3	2	0	0	2	1	2	0	1	11
12	Aprender competir	1	1	0	2	0	2	2	0	0	2	10
13	Relaxamento	0	0	2	2	2	2	0	1	0	0	9
14	Desenvolvimento mental	2	1	1	1	1	2	0	0	0	0	8
15	Reflexão/compreensão	0	0	0	1	1	2	0	0	1	1	6
16	Conhecimentos biológicos	2	0	0	1	1	0	0	1	0	0	5
17	Autoconfiança/auto-estima	0	1	0	2	1	0	0	0	1	0	5

⁵⁶ Nem todos os alunos elegeram os 10 itens propostos, o que justifica um número total de respostas inferior a 430 (número previsto considerando 10 itens dos 43 alunos).

18	Desenvolvimento físico	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4
19	Aquecimentos/alongamentos	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	4
20	Coordenação motora	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	4
21	Movimento	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	4
22	Caminhadas/corridas	0	0	0	0	1	2	0	1	0	0	4
23	Outros (ilegíveis/rasurados)	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	4
24	Interesse pela disciplina	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
25	Superar limitações	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3
26	Musculação	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
27	Capoeira	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
28	Solucionar problemas	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
29	Esportes não formais	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
30	Nutrição	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1

Se por um lado é notória a influência do esporte na concepção dos alunos sobre aquilo que deveria ser ensinado/aprendido pela Educação Física (aparece 78 vezes de forma direta), assim como a crença de que através da Educação Física é possível promover a cooperação e o bom convívio social, até porque foi esse tipo de conhecimento que a maioria dos alunos experimentou na disciplina até então, por outro lado podemos observar uma tendência que conduz a outros conteúdos, conhecimentos ou habilidades que não são de cunho esportivo. É o caso dos jogos e recreação (21 vezes), do exercício físico e da ginástica (16 vezes), das danças (15 vezes) e das lutas (13 vezes), todos pertencentes à cultura corporal, portanto, possíveis de serem abordados pela disciplina. Isso implica que, apesar da grande maioria dos interesses estarem voltados para as modalidades esportivas, essa tendência não é exclusiva, o que possibilitaria (pelo menos em tese) uma abertura para uma maior diversidade de conteúdo durante as aulas.

De posse dessas informações poderíamos dar início ao planejamento participativo. No entanto, antes disso, precisávamos fazer uma síntese da discussão sobre as diferenças sexuais e as diferenças de gênero. Após alguns esclarecimento preliminares, conduzimos uma nova discussão entre os alunos, no entanto, um pouco mais organizada que a primeira. A discussão possibilitou a manifestação de uma problemática que supúnhamos estar latente, caracterizada pelo preconceito de um determinado grupo e a submissão de outro. Algumas afirmações do tipo “*futebol é coisa para homem. Meninas devem jogar queimada*” reforçava a crença de que existem algumas atividades exclusivamente

masculinas e outras femininas, fazendo crer que a Educação Física deveria dar conta desses conteúdos separando meninos de meninas. Ao mesmo tempo que acirrava-se a discussão sobre a discriminação de sexo, emergia a questão do “mais apto” e do “menos apto”, do “mais habilidoso” e do “menos habilidoso”.

Concluimos a discussão com a idéia de que a prática desse ou daquele esporte, por esse ou aquele sexo está intimamente relacionado com os condicionantes socioculturais. Por exemplo, apesar do homem, de uma maneira geral, jogar futebol melhor que a mulher, algumas mulheres jogam melhor que muitos homens. Além do mais, hoje as mulheres jogam melhor do que antigamente, e isso deve-se ao fato delas praticarem mais do que praticavam anteriormente. Portanto, é possível que a mulher jogue bem melhor num futuro próximo se a quantidade e a qualidade da prática continuar aumentando. Isso vale também para a dança em relação aos homens (o que pode ser verificado em outras culturas).

Essa discussão permitiu que adentrássemos em outra questão, não menos delicada, que é a ampliação dos conteúdos. Foi esclarecido aos alunos que o ensino da Educação Física não poderia restringir-se aos conteúdos esportivos. Que existem muitos outros conteúdos (conforme os próprios alunos haviam apontado no questionário) que deveriam ser contemplados por essa disciplina. Além disso, mesmo os conteúdos esportivos deveriam ser ampliados nas suas inúmeras dimensões, não apenas física, técnica ou tática. Haja visto que a compreensão histórica do Futebol no Brasil é um conhecimento fundamental para entendermos os motivos que conduzem inclusive a opção dessa modalidade durante as aulas de Educação Física.

Ao mesmo tempo que introduzíamos idéias fundamentadas nos cinco princípios norteadores (alteridade, pluralidade, inclusão, cooperação e autonomia), procurávamos esclarecer aos alunos, que toda essa discussão a respeito das aulas de Educação Física culminaria com a efetiva participação deles no processo de escolha dos conteúdos a serem trabalhados naquele ano letivo (através do planejamento participativo), porém, essa escolha deveria respeitar alguns critérios preestabelecidos pelo professor, tanto no que se

refere aos temas a serem abordados, como no que diz respeito às formas de abordagem desses temas⁵⁷.

Procuramos esclarecer, também, que quaisquer que fossem os temas ou conteúdos eleitos para aquela disciplina, deveriam abranger os diferentes blocos de conhecimentos verificados na cultura corporal, ou seja, deveriam contemplar os jogos, os esportes, a ginástica, as danças e as lutas, tratados não somente na dimensão do “saber fazer”, mas também na reflexão sobre esse “saber fazer”. Além disso, alguns princípios de conduta precisariam ser estabelecidos, a fim de possibilitar um convívio de respeito e cooperação entre todos⁵⁸. A dinâmica das aulas deverá proporcionar os mesmos direitos e responsabilidades a todos, de maneira que todos possam participar em iguais condições sem que sejam discriminados por qualquer motivo. Portanto, quem desrespeitar essas normas de convívio estará desrespeitando todos os demais, e o cumprimento dessas normas não caberia mais ao professor, mas a cada um dos indivíduos envolvidos no processo.

Respeitando os critérios que havíamos estabelecido anteriormente, passamos, então, a construir o nosso programa. A dinâmica do planejamento seguiu a seguinte lógica: inicialmente, cada um dos quarenta e três alunos, mais o professor, tiveram o direito de apontar um único tema⁵⁹ a ser desenvolvido durante as aulas, enquanto o professor anotava no quadro negro. Foram relacionados cerca de vinte e cinco temas (vários se repetiram). Em seguida, cada aluno (inclusive o professor) deveria votar em um único tema considerado pouco importante naquele momento, portanto, a ser eliminado. Após muita discussão e redimensionamento de alguns temas a fim de deixá-los mais claros e atender aos cinco grandes blocos de conteúdos da cultura corporal, chegamos o mais

⁵⁷ Esse esclarecimento prévio parecia ser crucial para o entendimento da dinâmica das aulas, pois, ao sugerirmos “Atividades Aquáticas” como tema a ser trabalhado, alguns alunos pensaram tratar-se de uma atividade exclusivamente de lazer na piscina, como vinha acontecendo nos anos anteriores. O mesmo vale dizer para as modalidades esportivas coletivas, que na perspectiva dos alunos se resumem nos fundamentos técnicos e no “jogo”.

⁵⁸ Já prevíamos alguns conflitos que fatalmente surgiriam pelo simples fato de meninos e meninas fazerem aulas juntos. Apesar de acreditarmos que são essas mesmas situações de conflito que permitem uma boa intervenção por parte do professor, precisávamos nos antecipar frente a algumas situações que poderiam exigir maiores cuidados.

⁵⁹ Chamamos de “tema”, nesse momento, não só o conteúdo fechado mas algum aspecto particular desse conteúdo a ser enfatizado. Por exemplo: as mudanças nas regras do Voleibol, os movimentos acrobáticos da Ginástica Artística, a história da Capoeira etc.

próximo possível de um consenso. Elegemos dez temas bastante específicos, a serem trabalhados durante o ano letivo, sendo cinco no primeiro semestre – período no qual seria desenvolvida a pesquisa de campo – e cinco no segundo semestre. Durante as aproximadas trinta aulas do primeiro semestre de 1999, foram eleitos os seguintes temas:

- **Danças de Salão**: a evolução do significado da dança através dos tempos e as vivências corporais através dos ritmos Valsa, Bolero, Pagode e Forró;
- **Atividades Aquáticas**: princípios hidrodinâmicos e hidrostáticos aplicados à Natação e aos Jogos Aquáticos;
- **Modalidades Esportivas Coletivas**: o pensamento tático nos Jogos Simples e nas modalidades Voleibol, Handebol, Basquetebol e Fut-sal;
- **Artes Marciais**: a cultura e a filosofia oriental verificadas nas sociedades ocidentais através da prática do Tai Chi Chuan;
- **Ginástica**: fundamentos da Ginástica Artística como preparação para a Ginástica Acrobática.

O tema Danças de Salão, por exemplo, teve por objetivo fazer um resgate histórico, junto aos familiares mais velhos dos alunos, daquilo que a dança representava vinte ou trinta anos atrás, comparada com o que representa para os próprios alunos nos dias atuais. No que se refere às vivências, foram abordados alguns dos passos básicos, suficientes para que os alunos pudessem se expressar através de ritmos clássicos como o Bolero e a Valsa, e ritmos mais populares como o Pagode e o Forró.

O tema Atividades Aquáticas, envolvendo os princípios hidrodinâmicos e hidrostáticos aplicados à Natação e aos Jogos Aquáticos, teve como meta o desenvolvimento de conceitos essenciais para a compreensão do processo de flutuação, atrito e propulsão, a serem utilizados durante as vivências das modalidades Natação, Pólo Aquático e Biribol⁶⁰.

No que se refere às Modalidades Esportivas Coletivas, apesar da maioria dos alunos terem passado – desde o segundo ciclo do Ensino Fundamental – por sucessivos

⁶⁰ Uma espécie de voleibol jogado na piscina.

processos pedagógicos que enfatizaram as dimensões técnicas das várias modalidades esportivas, pouco foi tratado sobre o desenvolvimento do pensamento tático. A partir dos princípios sobre o pensamento tático nas modalidades esportivas coletivas de Claude Bayer⁶¹, procuramos discutir a tática em jogos bastante simples como a Queimada, transferindo esses conceitos para o Voleibol, Basquetebol, Handebol e Fut-sal.

O tema Artes Marciais, desenvolvido através do Tai Chi Chuan, teve como principal objetivo resgatar algumas características culturais e filosóficas do milenar povo oriental, através de uma prática alternativa. O Tai Chi Chuan, apesar de ser uma arte marcial como o Karatê e o Kung Fu, está muito mais voltado para a luta interna que o indivíduo trava consigo mesmo, do que com um oponente, muitas vezes representado como inimigo. Com isso, buscávamos uma reflexão sobre o papel das lutas na sociedade moderna ocidental.

O trabalho desenvolvido com a Ginástica esteve voltado para o ensino dos movimentos gímnicos, fundamentados basicamente nos princípios técnicos da Ginástica Artística para, posteriormente, serem aplicados em uma introdução à Ginástica Acrobática, com características circenses.

Gostaríamos de salientar que apesar de em muitos momentos os alunos terem sido, de certa forma, orientados pelo professor, a maior parte dessa proposta foi construída por eles próprios, a partir dos seus interesses e necessidades, além das possibilidades e limitações da instituição. Obviamente, se não fossem estabelecidos alguns critérios de extrema importância para as questões educacionais, os alunos prefeririam “jogar bola⁶²” o tempo todo. Ficou estabelecido que todas as tomadas de decisão no que se refere a possíveis mudanças nessa proposta inicial, deveria ser feita de forma democrática, assim como foi a sua elaboração.

Gostaríamos de esclarecer, também, que o conhecimento a ser construído durante as aulas, quer seja ele expresso na forma vivencial, relacional ou reflexivo, ou ainda, conceitual, procedimental ou atitudinal – fazendo uso dos conceitos de Jocimar Daolio e Antoni Zabala – não é de total domínio do professor-pesquisador. Contudo, isso passa a

⁶¹ BAYER, Claude. *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivros, 1994.

⁶² Curiosamente, apesar de todas as modalidades esportivas coletivas praticadas na escola utilizarem o elemento bola, a expressão “jogar bola” parece estar intimamente relacionada à modalidade Futebol.

ser uma dificuldade apenas para aqueles que assumem uma postura autoritária, própria da pedagogia tradicional, quando o professor-mestre é tido como o detentor de todo o conhecimento e o aluno um mero aprendiz. Na perspectiva de Educação que propomo-nos a trabalhar, o conhecimento deve ser construído coletivamente, compartilhado e usufruído por todos aqueles envolvidos no processo educativo. Reiteramos, ainda, a necessidade de observarmos todos os princípios que consideramos fundamentais para uma prática pedagógica transformadora, sem esquecer dos dois tripés que deverão estar presentes durante toda a prática pedagógica. O primeiro deles, representado pelas três dimensões da formação humana, quando aos alunos deverão ser oferecidas as condições necessárias para o desenvolvimento do “saber”, do “saber fazer” e do “ser”, através dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, defendidos por César Coll, conforme estudos de ZABALLA (1998). E o segundo, como sugere DAOLIO (1997), representado pelas três formas de conhecimento acerca da cultura corporal: conhecimento vivencial, conhecimento relacional e conhecimento reflexivo.

Por uma questão meramente administrativa, isto é, por causa do espaço a ser utilizado por cada um dos professores de Educação Física, iniciamos as aulas práticas pelo tema Danças de Salão. Isso fez com que precisássemos tomar alguns cuidados. Em primeiro lugar, apesar de termos à nossa disposição um ambiente fechado e isolado das demais turmas, alguns alunos poderiam sentir-se constrangidos ao “dançarem” perante os demais, e a presença de uma câmera de vídeo exatamente durante o desenvolvimento de um tema bastante controverso como é a dança escolar, poderia colocar em risco todo um trabalho de conscientização já iniciado. Além disso, um pequeno grupo já havia se mostrado radicalmente contrário à inclusão das danças no programa de Educação Física, e muitos daqueles que se posicionaram favoráveis poderiam tê-lo feito apenas para não contrariar o professor e os demais colegas. Preferimos, portanto, agir com bastante cautela.

Após uma breve discussão sobre o significado das danças nas mais diversas culturas, iniciamos uma vivência ainda bastante tímida, composta de deslocamentos e marcações rítmicas com os pés. Isso já foi suficiente para que alguns alunos pedissem para não participar da aula. Sentindo que o êxodo poderia aumentar, recuamos um pouco e

partimos para algumas dinâmicas de grupo mais próximas das experiências dos alunos. Concluímos aquela aula discutindo “manifestações rítmicas”, que de certa forma desvinculava as aulas daquilo que alguns alunos compreendiam ser dança⁶³. Foi necessário “desconstruir” um conceito oriundo do senso comum, principalmente relacionado à sexualidade, para em seguida construirmos um novo conceito de dança, percorrendo as diversas manifestações histórico-culturais, do sagrado ao profano.

Na aula seguinte, o que havia sido planejado para a aula anterior acabou acontecendo. De uma maneira bastante simples os alunos começaram a soltar os primeiros passos ritmados, sem se darem conta de que já executavam os passos básicos para alguns ritmos de dança de salão, inclusive. O problema maior surgiu quando, em um estágio mais adiantado, foi preciso unir meninos e meninas para dançarem juntos. Contudo, esse problema não demorou a ser superado.

Ao final desse tema – após seis aulas –, apesar de alguns alunos terem se recusado a participar das vivências – mas contribuíram muito nas discussões –, a grande maioria já ensaiava passos mais arrojados e discutia a dança fora do espaço de aula. Coincidentemente, várias “festas de 15 anos” permearam as nossas aulas, quando os alunos puderam passar por outras experiências, fora do ambiente escolar, e trazer novas discussões sobre o tema.

A fim de verificar o significado dessas aulas para os alunos, elaboramos algumas perguntas. As respostas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Para a nossa surpresa, a participação dos alunos nas aulas de Danças de Salão foi bastante significativa. O tema parece ter tido uma boa aceitação por parte da maioria dos alunos. Dos 41 alunos que responderam o questionário⁶⁴, 35 participaram efetivamente e se mostraram satisfeitos com o conteúdo abordado. Apenas 6 se recusaram a participar e justificaram tal postura por não gostarem de “dançar”. De qualquer maneira, a experiência pareceu-nos bastante satisfatória.

⁶³ Principalmente os meninos, achavam que teriam que ficar “rebolando” durante as aulas, e isso os colocaria em uma posição ridicularizada perante os colegas.

⁶⁴ Salientamos que, no decorrer das aulas, alguns alunos pediram transferência para o curso noturno ou para outros colégios, principalmente por causa das notas excessivamente baixas obtidas nas primeiras avaliações.

Terminado o tema Danças de Salão, o próximo módulo deveria dar conta das Modalidades Esportivas Coletivas, contudo, as aulas desenvolvidas na piscina, por ficarem à mercê das intempéries, precisaram ser antecipadas e articuladas com as Modalidades Esportivas Coletivas. Para melhor nos organizarmos, preferimos alternar as aulas entre quadra e piscina, de forma a trabalhar uma semana inteira um único tema e, na semana seguinte o outro. Assim sendo, imediatamente após as aulas de Danças de Salão, iniciamos as aulas referentes ao tema Atividades Aquáticas.

Como os alunos já sabiam antecipadamente que deveríamos ir para a piscina na seqüência das aulas, preparamos uma introdução teórica sobre o histórico da Natação⁶⁵ para, em seguida, abordarmos os princípios da hidrodinâmica e hidrostática através de algumas atividades lúdicas. Para a nossa surpresa, apesar de um grande número de alunos estarem presentes, poucos estavam preparados para entrar na água. Acreditávamos que isso não comprometeria o desenvolvimento da aula, pois, apesar de não entrarem na água, o simples fato de estarem junto com o grupo, observando e discutindo, seria suficiente para a assimilação de um conhecimento bastante relevante sobre o assunto. O conhecimento vivencial, necessário para que a experiência fosse concretizada, poderia ficar para a aula seguinte. Contudo, na aula seguinte, apesar do número de participantes dispostos a entrar na água ter sido um pouco maior, ainda não era representativo.

Além disso, pudemos constatar que apenas os alunos que participaram efetivamente das aulas discutiam os assuntos relativos ao tema com uma certa competência, nos fazendo crer que as aulas tinham sido profícuas apenas para quem esteve na água. Nesse momento, procuramos entrevistar os alunos novamente, a fim de verificar o que de fato estava ocorrendo, antes de tomarmos qualquer atitude a respeito de uma possível reformulação do programa. Apenas 36 alunos responderam às perguntas⁶⁶, e desse total apenas 14 participaram entrando na piscina, contra 22 que ficaram do lado de fora. O que mais nos surpreendeu é que a maioria dos que não entraram na piscina, ao serem questionados não apresentaram justificativas plausíveis (pelo menos na nossa

⁶⁵ Chamamos de Natação toda e qualquer atividade em que o indivíduo possua relativa autonomia no meio líquido, descaracterizando, assim, o conceito exclusivista da modalidade esportiva, restrito aos quatro estilos.

⁶⁶ Além dos alunos já transferidos, outros encontravam-se afastados por motivos de saúde.

perspectiva, naquele momento). Esse novo discurso mostrou-se bastante contraditório com o desejo pelas aulas na piscina expresso durante o planejamento participativo. Talvez naquela oportunidade, apesar do desejo ter sido real, esses alunos não pudessem avaliar as suas dificuldades frente a algumas situações como, por exemplo, a exposição dos corpos, uma provável justificativa para não vestirem roupa de banho e entrarem na água.

Intrigava-nos, ainda, o quanto aquelas aulas teriam sido proveitosas no que se refere aos conteúdos conceituais que foram discutidos. Por isso resolvemos perguntar a alguns dos alunos que participaram efetivamente, o que puderam aprender nas aulas ministradas na piscina. As respostas pareciam denunciar um discurso descomprometido com o conhecimento conceitual trabalhado em aula. Apesar de participativos e aparentemente interessados, pareciam importar-se apenas com as dimensões do “saber fazer”.

Como havíamos planejado, as decisões sobre as mudanças no programa deveriam ser tomadas em conjunto, de maneira democrática. E foi o que fizemos. Decidimos eliminar as Atividades Aquáticas do programa, pelo fato das aulas não terem atingido as expectativas tanto do professor quanto dos alunos. Com a eliminação desse tema o programa do primeiro semestre passou a contar apenas com mais três temas – Modalidades Esportivas Coletivas, Ginástica e Artes Marciais – a serem desenvolvidos até o final do mês de junho. Em comum acordo com os alunos, achamos melhor antecipar as aulas sobre Artes Marciais, deixando as Modalidades Esportivas Coletivas e a Ginástica para o bimestre seguinte.

Achamos conveniente, antes de aprofundarmo-nos nas “formas” específicas do Tai Chi Chuam, fazer um trabalho de conscientização corporal, quando pudemos trabalhar alguns exercícios respiratórios e de concentração. Esse momento da aula nos permitiu um clima mais apropriado para as discussões históricas da origem dessa arte marcial, assim como dos fundamentos filosóficos que ela traz consigo. Num segundo momento foi possível passarmos para os exercícios de aquecimento e de relaxamento, e, posteriormente, para os movimentos característicos do Tai Chi Chuan.

A maior dificuldade dos alunos parecia ser a capacidade de concentração. Os mais agitados chegaram a sentir-se incomodados com o ritmo lento e a amplitude dos

movimentos. Quando sentimo-nos mais seguros para desenvolver vivências que exigiriam um maior grau de complexidade, demos início a algumas “formas” básicas.

O aspecto mais interessante verificado durante essa prática consistiu no fato de que aquele ambiente propiciou um maior nível de abstração e reflexão até então não visto, inclusive sobre assuntos como sexualidade, drogas, modismos, que não estavam diretamente relacionados com o tema. É claro que não foram raras as vezes em que fomos interrompidos por “ruídos” externos, provenientes das turmas que estavam sem aulas ou pelo barulho do intervalo do Ensino Fundamental. Contudo, os nossos objetivos foram atingidos. Ao contrário do que pudemos verificar durante o tema Atividades Aquáticas, o tema em questão – apesar de ter sido refutado por diversos alunos durante a elaboração do programa – contou com uma participação efetiva dos alunos, que acabaram se identificando com aquele tipo de aula. Isso pode ser verificado na entrevista feita logo após o término desse tema, composto por cinco aulas. Dos 31 alunos que responderam a entrevista⁶⁷, apenas 7 não participaram, apesar de estarem presentes na sala. Por outro lado, os 24 que participaram acabaram tendo superado suas expectativas.

Ao darmos início ao tema Modalidades Esportivas Coletivas, foi necessário retomarmos algumas coisas discutidas no início do ano, quando elaborávamos o programa da disciplina. Referimo-nos aos “jogos” ou “rachões” que os alunos esperam ansiosamente e poderiam acabar frustrados. Apesar da importância do “jogar” para os alunos, vale lembrar que dispúnhamos de cerca de trinta aulas, e se permitíssemos que os alunos apenas praticassem as modalidades esportivas não haveria a necessidade de um professor. Qualquer leigo poderia organizar os jogos, muitas vezes melhor que os próprios professores. Porém, como o colégio costuma reservar alguns dias de cada bimestre para a aplicação de provas⁶⁸, e na semana que precedia essas provas o número de faltas era sempre grande⁶⁹, concordamos com a realização de pequenos campeonatos na semana anterior às provas, desde que respeitassem aquelas normas que havíamos estabelecido no

⁶⁷ Por causa da proximidade das avaliações bimestrais, vários alunos se ausentavam das aulas para estudar para as provas das outras disciplinas, sob a justificativa de que a Educação Física não reprova, enquanto as demais disciplinas sim.

⁶⁸ Nessa semana todas as disciplinas aplicavam suas provas, exceto a Educação Física.

início do ano. Portanto, os jogos esportivos, inclusive os de Fut-sal, deveriam ser mistos e todos jogariam o mesmo número de vezes, independente da equipe ter vencido ou perdido. Apesar de terem tido a oportunidade de praticar o Fut-sal, essa forma de jogo não agradava alguns dos garotos habilidosos que costumavam monopolizar os espaços esportivos do colégio. Contudo, essas eram as normas.

Mesmo frente a muitas discussões e divergências, pois, a presença daqueles que procuram levar vantagem e daqueles que se submetem a isso era notória, as experiências acabaram sendo satisfatórias. Tanto é verdade que, na semana posterior às avaliações das demais disciplinas, antes mesmo de abordarmos as dimensões táticas das modalidades esportivas, procuramos estender o desafio da aula anterior. Os alunos poderiam continuar “jogando” naquela semana, desde que os jogos atendessem ao seguinte pré-requisito: haveria apenas duas equipes, e todos os alunos deveriam pertencer a essas duas únicas equipes, ou seja, ninguém poderia ficar de fora. No início não foi fácil. Os alunos pareciam não conseguir se desprender do modelo esportivo, isto é, apenas cinco, seis ou sete de cada lado da quadra.

A primeira proposta dos alunos foi a mais óbvia possível. Elegeram o Fut-sal como a modalidade a ser praticada, e para atender ao pré-requisito organizaram duas equipes com cerca de vinte alunos cada. Com a primeira proposta surge o primeiro problema: “*A gente quase não toca na bola!*”. Um problema bastante simples pôde ser resolvido com uma solução ainda mais simples. Alguém sugeriu aumentar o número de bolas, já que não poderiam reduzir o número de jogadores. Enfim, em duas aulas os alunos acharam solução para todos os problemas surgidos. Essa dinâmica deixou-nos muito mais à vontade para falarmos em evolução do pensamento tático nos jogos simples e modalidades esportivas coletivas.

Na ótica do aluno, a tática é vista como algo complexo, difícil de ser estudada. A nossa proposta inicial era “desmistificar” esse pensamento. Para isso partimos de um jogo popular com regras extremamente simples conhecido no Estado de São Paulo como Queimada. Basicamente o jogo constitui-se de duas equipes, separadas por uma linha

⁶⁹ Apesar da Educação Física ainda ser a disciplina que possibilita maior prazer (segundo a opinião dos próprios alunos), a necessidade de êxito – boas notas – nas provas bimestrais fazia com que parte dos alunos, tradicionalmente sacrificassem essas aulas para se prepararem para as avaliações.

central, que procurarão atingir os indivíduos da equipe adversária com uma bola sem ultrapassar a linha que as separa. Para podermos falar sobre uma tática no jogo da Queimada, propusemos algumas adaptações de modo que os alunos se encontrassem em uma situação inusitada (situação problema). Pedimos para que cada uma das equipes escolhesse um aluno (sem que a outra equipe percebesse) para ser o “segredo”. O objetivo de cada equipe era queimar o “segredo” da outra, e ao consegui-lo, o jogo terminaria. Frente a esse novo problema, as equipes tinham duas opções: jogar ao sabor da sorte ou criar mecanismos para defender o seu “segredo” e descobrir e queimar o da outra equipe.

Inúmeras soluções foram surgindo ao longo do jogo, até que as táticas mais eficazes começaram a ser delineadas. À medida em que propúnhamos problemas mais complexos, as soluções demoravam mais a surgir. Aos poucos essa lógica foi sendo transferida para as modalidades esportivas, quando o “jogar” foi permitido aos alunos, porém, a todo momento precisavam pensar, refletir, elaborar um plano de ação coletiva.

Ao final dessas aulas fizemos uma outra entrevista para verificar a importância desse tipo de pensamento na perspectiva dos alunos, quando 30 alunos responderam o questionário e todos eles participaram dessas aulas. O que parece evidente na maioria das respostas é que os alunos perceberam a importância do pensamento estratégico tanto para os jogos de regras simples até as complexas modalidades esportivas. A aplicação dessa estratégia elaborada pelos alunos pôde ser verificada durante todas as aulas desenvolvidas sob esse tema.

No decorrer do semestre várias dificuldades fizeram com que o número de aulas dadas fosse sensivelmente menor que o número de aulas planejadas. Isso graças às atividades extracurriculares tais como a ida da classe ao Sítio São José, palestras, feira de ciência, dentre outras, que fizeram com que não pudéssemos ministrar algumas aulas. Porém, devido ao reduzido número de aulas durante o tema Atividades Aquáticas, foi possível encerrar o semestre com o último tema proposto: a Ginástica.

Como já dissemos em outro momento, o colégio conta com uma sala de ginástica muito bem equipada, onde foi possível desenvolver todo o trabalho de ginástica de solo, culminando com os saltos no trampolim acrobático. Cabe ressaltar que o trabalho foi iniciado com os movimentos mais elementares possíveis, devido à grande dificuldade dos

alunos com a ginástica. Pudemos verificar que alunos de primeira série do Ensino Médio não conseguem executar um rolamento para frente, mesmo tendo passado por inúmeras aulas de Educação Física ao longo da sua vida escolar.

As vivências práticas eram permeadas pela discussão sobre a importância da Ginástica enquanto forma de expressão e comunicação, além dos benefícios que pode trazer na condição de atividade física. O conhecimento histórico permitiu que discutíssemos a importância e o significado de alguns tipos específicos de ginástica, em diferentes épocas e locais, para aqueles que faziam uso dessa manifestação da cultura corporal. Essa acabou sendo fundamental para a compreensão da importância e dos significados das atuais manifestações gímnicas.

A grande dificuldade durante as aulas desse tema foi causada pela necessidade do contato físico entre os alunos durante o conhecimento vivencial. Como a maioria das atividades propostas necessitava da assistência dos colegas, o contato físico tornava-se inevitável e evidente. Porém, os alunos tinham total liberdade para saírem da atividade se não estivessem se sentindo à vontade, assim como poderiam retornar quando quisessem.

Graças aos cuidados com a segurança e ao respeito à individualidade dos alunos, a falta de atributos físicos ou técnicos não foi motivo para que os alunos se sentissem excluídos. Contudo, parte dos alunos mais habilidosos (segundo o modelo de performance da ginástica) resolveram ridicularizar alguns dos seus colegas, que se recusaram a participar das atividades.

Acreditávamos que esse tipo de comportamento aconteceria muito mais durante o tema Modalidades Esportivas Coletivas, porém, no decorrer das aulas percebemos que estávamos enganados. Por tratarmos do pensamento tático nas modalidades de quadra – quando a técnica passou a ser secundária – as diferenças individuais não pareciam tão evidentes. Ao destacarmos as diferenças técnicas durante o ensino da Ginástica, a comparação dessas técnicas acabou manifestando inúmeros preconceitos entre diferentes grupos. Contudo, a classe cada vez mais coesa, foi capaz de tomar atitudes a esse respeito sem que o professor precisasse intervir. Democraticamente ficou decidido que, se por algum motivo, algum aluno não se sentisse à vontade por causa de constrangimentos causados por um colega, o causador desse constrangimento deveria ser excluído das

atividades até que se redimisse do erro. Parecia-nos uma medida um tanto quanto austera, porém, preferimos não opinar a respeito, uma vez que a decisão foi resultado de um processo crescente de autonomia. Por fim, a situação acabou sendo contornada de maneira bastante amistosa e democrática.

Ao final das atividades do semestre, os alunos foram entrevistados novamente, porém, dessa vez deveriam responder sobre o conjunto das aulas do semestre de uma maneira geral. Tratava-se de uma espécie de síntese de toda a experiência a respeito da cultura corporal vivida durante as aulas. As respostas apresentadas pareceram convergir para um consenso de que existiu um diferencial entre as aulas de Educação Física que eles haviam tido até então e as aulas que tiveram durante o último semestre.

Não nos cabe neste estudo qualquer espécie de comparação entre uma prática pedagógica ou outra, mas sim a descrição de uma experiência de intervenção em um determinado tempo e espaço, que representou uma maneira diferente de conceber a Educação Física escolar tanto para o professor-pesquisador como para os alunos, cuja contribuição para a formação humana – papel atribuídos à Educação formal através da especificidade de cada disciplina – jamais poderá ser mensurada. Contudo, procuraremos interpretar os significados dessa experiência concreta de intervenção dentro do imaginário existente na cultura da Educação Física escolar.

3. Um olhar atento sobre a tradição da prática escolar da Educação Física

Interpretar, apesar de ser algo que fazemos a todo instante – de maneira consciente ou inconsciente –, não é tarefa fácil quando essa interpretação precisa ir além da função de dar significado às coisas do cotidiano, principalmente quando a interpretação é tomada como ferramenta científica para a compreensão de realidades extremamente complexas, como no caso da Educação Física escolar. No entanto, talvez seja esse o único caminho para a compreensão da dinâmica que envolve essa disciplina do currículo escolar.

Ao analisar o discurso e a ação pedagógica de professores de Educação Física da rede pública de ensino, DAOLIO (1995a) verificou que esses profissionais são “atores

sociais” que tradicionalmente representam papéis específicos no universo particular ao qual pertencem, a partir de uma certa concepção que possuem sobre Educação, escola e Educação Física. Portanto, como sugere o autor, para que possamos promover mudanças significativas nessa prática pedagógica, no sentido da transformação social, faz-se necessário que aprofundemo-nos no universo de significados que envolve a Educação Física escolar, repleta de atores e papéis representados diariamente no cenário escolar.

Da mesma forma que os professores são considerados atores sociais, também o são os alunos, visto que as percepções e ações desses sujeitos são construídas culturalmente, a partir dos sentidos e significados que aprenderam a dar à Educação Física escolar, consciente ou inconscientemente, quer seja através da família, da mídia ou do próprio cotidiano escolar, mas produto de um imaginário social que transcende a dimensão objetiva da realidade concreta. Isso nos faz crer que toda e qualquer intervenção pedagógica deve ter por objetivo reconhecer os códigos que estão presentes nessas representações, ou seja, no imaginário que compreende a prática social de todos aqueles envolvidos no cotidiano da Educação Física escolar.

Como afirmam LAPLANTINE & TRINDADE (1997), o real nada mais é que a interpretação que os homens dão à realidade, isto é, o real só existe a partir da percepção humana através das idéias, signos e símbolos. É, no entanto, essa rede simbólica que possibilita a nossa vida em sociedade. E será, certamente, através da compreensão dessa mesma rede simbólica que a intervenção pedagógica poderá ser profícua.

Quando propusemo-nos a desenvolver nossa pesquisa de campo com alunos de primeira série do Ensino Médio, tínhamos por objetivo uma prática pedagógica que pudesse romper com um modelo que a produção acadêmica vem criticando há muito tempo. No entanto, um modelo que tradicionalmente vem sendo transmitido de geração a geração e, independente de qualquer juízo de valor que possamos fazer, possui sentido e significado para aqueles que dele fazem uso (direção/professores/funcionários), assim como para quem se destina (alunos/pais). Compreender essa complexa dinâmica – mesmo convictos que jamais será possível compreendê-la em toda a sua plenitude – foi condição fundamental para o constante redirecionamento das nossas ações pedagógicas. E descrever tal dinâmica é a tarefa que procuraremos desenvolver doravante.

Tomando emprestado o discurso de Gilbert Ryle, GEERTZ (1989) discute a necessidade de uma “descrição densa” na prática de qualquer estudo etnográfico, a fim de dar conta de uma hierarquia estratificada de significados próprios de cada cultura, de cada grupo social particular. Pelo fato do comportamento humano ser compreendido como uma ação simbólica, não basta descrever a ação ou a manifestação verificável de um determinado comportamento. Haverá sempre uma intencionalidade escondida, cujo significado poderá tornar relativo aquilo que se pode “ver” num primeiro momento.

Como sugere DAOLIO (1995), ao fazer referência ao conceito de “fato social total” de Marcel Mauss, em toda e qualquer ação humana podemos verificar aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos. O que nos permite afirmar que o ato de chutar uma bola, por exemplo, transcende as possíveis análises do ponto de vista apenas técnico e biomecânico. Há, certamente, uma relação afetiva do sujeito no que diz respeito ao gesto em questão, assim como um significado próprio, que é ao mesmo tempo pessoal/individual e coletivo/social. Portanto, uma “descrição densa” seria uma tentativa de decodificar tais estruturas de significados, na maior parte das vezes ocultos, velados, sem qualquer sentido para o observador incauto, ou que não conhece o contexto onde o fenômeno ocorre. Essa idéia serviu para ratificar a necessidade do papel do professor-pesquisador durante a experiência de intervenção, que apesar de ter como objetivo colher dados a serem analisados posteriormente, tais dados não teriam o mesmo significado se quem os colheu não estivesse imerso na dinâmica sociocultural dos sujeitos de pesquisa.

A questão da tradição na Educação Física escolar

Uma grande preocupação surgida antes de iniciarmos nossa intervenção pedagógica, esteve centrada na resistência por parte de um número significativo de professores a uma nova proposta de Educação Física. Muitos dos professores pareciam abertos às discussões pedagógicas, porém, alguns deles não se mostravam afetos a qualquer tipo de mudança radical na maneira pela qual vinham sendo ministradas as aulas.

Inicialmente, não sabíamos ao certo se essa postura seria consequência de uma ideologia reacionária ou da forte tradição que envolvia a Educação Física do colégio.

Ao longo do processo, em inúmeras circunstâncias conseguimos evidenciar uma certa astúcia por parte de alguns professores em justificar – até de forma impositiva – o modelo pedagógico existente, quando diversos mecanismos eram utilizados para omitir ou camuflar as contradições da prática pedagógica da disciplina, o que caracterizaria uma postura ideológica. Esse talvez tenha sido o primeiro e maior problema encontrado na pesquisa de campo, visto que poderia comprometer a viabilização do trabalho. Afinal, a proposta de uma intervenção pedagógica alternativa que sugeríamos – a partir de inúmeras críticas ao modelo tradicional da disciplina –, aos olhos da comunidade escolar poderia parecer algo totalmente desnecessário, uma vez que a atual proposta de Educação Física vinha sendo capaz de atender aos interesses e necessidades de professores e alunos ao longo dos anos.

Contudo, tais fatos se confundiam com uma percepção ingênua acerca do papel da Educação Física por parte de alguns docentes. Era justamente essa percepção ingênua e não crítica, defendida por LUCKESI (1994) como uma característica própria da tendência redentora, a responsável por justificar a tradição da prática escolar da Educação Física, sob a aprovação quase que unânime da comunidade escolar (direção, professores, alunos e pais).

A grande autonomia e o elevado prestígio do grupo de professores da Educação Física do colégio⁷⁰ parecia contribuir para a reificação daquela tradição. A própria história da disciplina, confundida com a história esportiva da escola, fazia com que o nome Educação Física fosse referência para outras áreas e, principalmente, outros colégios. Por isso, ao propormos mudanças na prática pedagógica desse componente curricular, parecia que estávamos maculando sua tradição histórica⁷¹ e pondo em dúvida o seu sucesso.

Esse clima que se instaurava no início do ano letivo de 1999 – apesar de grandes conquistas, tais como a união de meninos e meninas em uma mesma turma e a ampliação

⁷⁰ Cabe ressaltar que o prestígio dos professores de Educação Física do Colégio é consequência das atividades extracurriculares – campeonatos esportivos, atividades recreativas, passeios e excursões – muito mais que das atividades curriculares, ou seja, da prática pedagógica propriamente dita.

⁷¹ Essa problemática foi motivo de muitas discussões que acabavam, na maior parte dos casos, enveredando para o lado pessoal.

dos objetivos e conteúdos da disciplina para além do ensino de apenas três modalidades esportivas – fez com que a cisão do grupo docente fosse inevitável. O choque de idéias – que em princípio é bastante saudável do ponto de vista da discussão pedagógica – parecia polarizar dois blocos bastante distintos. De um lado, um grupo mais reacionário, fundamentado na tradição pedagógica da área, e do outro, um grupo menor que defendia as idéias propostas por esse estudo, mas sem saber ao certo se seriam concretizadas na prática. Esse panorama parecia-nos bastante ruim do ponto de vista pedagógico, visto que não seria possível uma relativa unidade de condutas e procedimentos capazes de caracterizar uma mudança sistematizada e duradoura na Educação Física escolar como um todo. Todo aquele furor causado no início do ano poderia parecer apenas uma iniciativa por parte do grupo minoritário em implementar práticas alternativas na área, mas que poderiam ser refutadas no ano seguinte, assim que se mostrassem insipientes na perspectiva dos demais professores. Foi sob esse perfil que desenvolvemos toda a pesquisa de campo com a primeira série do Ensino Médio. E independente dos resultados que pudemos alcançar, somos conscientes de que qualquer estratégia capaz de mobilizar todo o corpo docente em prol de um objetivo comum poderia tornar esse trabalho mais profícuo.

Após o início das aulas, a primeira dificuldade encontrada foi convencer os alunos de que as mudanças pelas quais a Educação Física havia passado – principalmente referentes às classes mistas e ao fim da hegemonia dos conteúdos exclusivamente esportivos – era produto de uma mudança ainda maior atravessada pela sociedade, pela Educação e pela própria Educação Física. Apesar disso, pelo menos num primeiro momento, esse discurso se mostrava inconsistente, uma vez que muitos dos professores, responsáveis pela formação da opinião de várias turmas, não haviam sido convencidos dessa necessidade.

Como conseqüência da falta de unidade no pensamento pedagógico do grupo docente, não foi possível a troca de experiências no decorrer do ano letivo – o que seria muito útil para o presente estudo –, condicionando os professores a práticas individualizadas, desvinculadas de um possível “projeto” da disciplina. Por esse motivo, qualquer intenção de um trabalho interdisciplinar capaz de promover a articulação da

Educação Física com as demais disciplinas seria produto da iniciativa individual de cada professor. Em suma, passamos a ter tantas Educação Física quantos eram os professores.

Na prática, em alguns casos, nem mesmo as mudanças propostas ocorreram, visto que os professores mais resistentes, diante da obrigação de lecionar para meninos e meninas, o fizeram sem respeitar os princípios básicos de alteridade, pluralidade, inclusão, cooperação e autonomia que fundamentaram a necessidade dessa nova prática. De um lado ficavam os meninos jogando Futebol e do outro as meninas jogando Voleibol. Quando o espaço físico não comportava dois grupos simultâneos, no primeiro momento os meninos jogavam uns contra os outros e, logo em seguida, jogavam as meninas. Em outras palavras, as aulas eram ministradas como se nada tivesse mudado. E quando questionados sobre as dificuldades de adaptação à nova dinâmica de aulas, o discurso desses profissionais nos fazia crer que uma nova ação pedagógica – transformadora, cidadã – se impunha durante as aulas.

Frente a necessidade de reestruturação pedagógica, ao invés de caminhar no sentido da construção de uma nova maneira de ministrar as aulas, os professores apropriavam-se de um discurso transformador bastante eloqüente e adequava-o à prática tradicional. Porém, essa postura estava muito mais próxima de uma tentativa desesperada de adaptação imediata a um problema que se apresentava, do que qualquer tentativa de destruir as idéias que eram apresentadas.

A prática pedagógica tradicional era o que havia de mais sólido nas aulas desses professores. Parecia haver um propósito muito claro – apesar de ingênuo e redentor – que justificava aquela postura atribuindo sentido a ela. Contudo, na ânsia de promover uma nova prática pedagógica podemos ter demorado a compreender que uma transição dessa grandeza e com essa rapidez não poderia ser assimilada instantaneamente por alguns docentes, até porque, significaria o abandono de um modo de pensar e fazer Educação Física, que se mantinha inalterada por mais de vinte e cinco anos.

Da mesma forma que alguns professores, a maior parte dos alunos estava condicionada a uma prática – ou a uma história de uma prática – de Educação Física divergente da nova proposta de intervenção que se configurava. Uma prática que procuramos denunciar durante a pesquisa bibliográfica e constatamos sua existência

durante a pesquisa de campo. Porém, no que se refere aos alunos, essa questão só pôde ser confirmada definitivamente ao final do semestre letivo, quando foi possível uma comparação entre as experiências que eles tiveram durante a nossa intervenção pedagógica e as propostas vividas dos anos anteriores. A título de ilustração selecionamos algumas dessas comparações a seguir:

Sujeito 03: “... as aulas do ano passado eram muito chatas... a gente só fazia a mesma coisa. Ficava fazendo aqueles treinos idiotas lá, e depois ficava jogando só. E as aulas desse ano a gente fez mais coisas, diferentes. Conheceu mais os esportes e fez eles de modo diferente.”

Sujeito 06: “Ah, eu acho assim, que no ano passado a gente só jogava, só fazia exercício. Esse ano não, a gente tá aprendendo mais coisas.”

Sujeito 16: “Eu acho que agora, toda vez que a gente joga a gente tem um objetivo, não é só jogar por jogar.”

Sujeito 28: “É que nos anos anteriores a gente mais jogava, e nem sabia porque estava fazendo aquilo. Esse ano não, esse ano a gente tá sabendo porque tá fazendo aquilo.”

As questões verificadas nas respostas acima apontam não somente para a hegemonia do esporte nas experiências anteriores desses alunos mas, também, para a forma como tal conteúdo era abordado. As experiências pelas quais esses alunos passaram parecem não ter conseguido transcender as modalidades esportivas em suas dimensões vivenciais e relacionais com ênfase exclusiva no “saber fazer”. Em outras palavras, o conhecimento desenvolvido durante as aulas parece ter ficado restrito às dimensões procedimentais do conhecimento da cultura corporal.

Quando os alunos relatam que nos anos anteriores eles faziam algumas atividades sem mesmo saber “o que” e “para que” estavam fazendo aquilo, não tendo claro os objetivos a serem atingidos em cada aula ou tema, acabam denunciando a enorme carência de reflexão sobre essas práticas – no caso, práticas exclusivamente esportivas.

O aparente discernimento dos alunos a respeito de uma ou outra prática pedagógica, deve-se ao fato dessas perguntas terem sido respondidas no final do semestre letivo. Ao iniciarmos as aulas o panorama era totalmente diferente. A resistência às

mudanças foi muito grande, mesmo quando não se manifestava claramente. Mesmo aqueles que pareciam mais afetos ao professor, acabavam não conseguindo esconder a insatisfação a respeito de uma prática que não era costumeira, em detrimento das atividades que aparentemente lhes causavam maior prazer. Essa resistência acabou ganhando força quando os nossos sujeitos de pesquisa, ao observarem as aulas de outras turmas constataram que tais mudanças pareciam mais flexíveis ou, em alguns casos, nem mesmo ocorreram.

As constantes discussões provenientes de argumentações dos próprios alunos, facilitaram o esclarecimento dos objetivos implícitos naquela nova maneira de conceber e “fazer” Educação Física. Paulatinamente as práticas tradicionais foram desconstruídas a partir de discussões sobre a própria tradição da disciplina e, posteriormente, reconstruídas sob uma nova perspectiva, síntese das sucessivas discussões.

A questão da vergonha como mecanismo de exclusão

Ao adentrarmos no primeiro tema a ser tratado durante as nossas aulas, as Danças de Salão, apesar de termos obtido um relativo sucesso no trabalho com os alunos, a não participação de seis deles acabou nos intrigando.

Dentre os seis alunos que não participaram efetivamente das aulas de Danças de Salão, duas meninas (Sujeitos 3 e 5) eram alunas novas no colégio e extremamente introvertidas. Até tentaram participar das primeiras vivências mas desistiram logo em seguida. Percebemos, porém, que esse tipo de comportamento por parte das alunas se estendia às situações de sala de aula, o que acabou chamando a atenção de vários outros professores, culminando com a intervenção dos profissionais de um departamento responsável pela orientação psicopedagógica. Portanto, não parecia ser o tema das aulas o responsável pela exclusão das duas, até porque as aulas foram meticulosamente elaboradas a fim de não expor os alunos a situações que pudessem causar qualquer tipo de constrangimento. Não poderíamos permitir que a timidez ou a vergonha de fazer algo perante os demais fosse motivo de exclusão nas nossas aulas.

Sujeito 03: *“Hum... eu não gosto de dançar. Eu achei interessante para quem gosta, um contato diferente para diversificar um pouco a aula.”*

Sujeito 05: *“Eu não gosto de dançar, eu tenho vergonha.”*

Quanto aos outros quatro (Sujeitos 19, 32, 36 e 40), a situação era muito diferente. Todos eles participavam de equipes de Fut-sal e costumavam praticar essa modalidade durante as aulas de Educação Física, nos intervalos e quando havia aulas vagas⁷², portanto, apesar de justificarem não gostar das aulas de dança, percebemos tratar-se de uma desculpa para se ausentarem das aulas, momento que se juntavam a outros alunos que estivessem praticando o Fut-sal, inclusive alunos em aulas de outros professores, que permitiam a participação desses alegando estarem “agradando-os”, uma vez que foram privados de fazer aquilo que gostam.

Sujeito 19: *“Ah, sei lá, não né... assim, dançar não. Não curto professor... dança não sei bem, se é Educação Física.”*

Sujeito 32: *“Ah, não sei, não gostei muito não. Gosto mais de praticar esportes.”*

Sujeito 36: *“Ah, não achei interessante para mim pois eu não gosto. Mas para os outros alunos foi bem legal, acho que eles gostaram. Pelo que me falaram, gostaram.”*

Sujeito 40: *“Acho que é uma maneira de variar as aulas, mas não gosto.”*

Curiosamente, alguns professores parecem acreditar que os conteúdos ministrados em Educação Física devem ter como principal objetivo agradar aos alunos⁷³. Contudo, essa parece ser uma postura típica e exclusiva dessa disciplina, que oferece atividades que servem de contraponto às exigências das disciplinas de sala de aula, que por sua vez não têm reservado espaço para o lúdico. Sem negar a característica lúdica que nos é própria,

⁷² Quando algum professor faltava e não havia substituto, os alunos eram dispensados, ficando no pátio ou praticando as modalidades esportivas nas quadras desocupadas.

não podemos perder de vista o papel educativo da Educação Física, que nesse caso é substituído pelo caráter recreativo.

Apesar de sermos partidários de um planejamento participativo, capaz de promover a construção coletiva do conhecimento acerca da cultura corporal, não podemos permitir precedentes como esse, visto que, se fosse permitido ao aluno escolher aquilo que lhe agradasse, reafirmamos não ser necessária a presença do profissional de Educação Física na escola. Bastaria alguém responsável por organizar os espaços e distribuir o material – papel este que por diversas vezes constatamos ser desempenhado por alguns professores do colégio.

A questão da vergonha surgiu novamente ao iniciarmos o segundo tema, Atividades Aquáticas, porém, dessa vez a exclusão tomou maiores proporções. Como relatado anteriormente, apenas 14 alunos participaram efetivamente das aulas enquanto 22 deles preferiram não entrar na água. Ao questionarmos esses alunos sobre os motivos pelos quais não entraram na água, as respostas redundaram nas seguintes justificativas:

Sujeito 02: *“Ah, por causa que eu uso lente. Não dá pra tirar ela aqui no banheiro. E também... sei lá, é meio difícil.”;*

Sujeito 13: *“Eu estava resfriado né, na ocasião, e também que eu tenho asma e em dias de frio assim eu evito entrar na piscina.”*

Sujeito 25: *“É que eu tava com o pé machucado e tal, tava cheio de faixa ... não participei.”*

Sujeito 28: *“Ah, eu tenho vergonha assim de ficar assim de biquíni, eu tenho um pouco de vergonha.”*

Sujeito 43: *“Esqueci o traje de banho (risos).”*

Apesar de apenas um dos alunos (Sujeito 28) relatar que tinha vergonha de ficar de roupa de banho na frente dos outros, dentre várias outras respostas, acreditávamos que esse problema pudesse ser comum a um grande número de alunos. No entanto, durante o

⁷³ A relação entre o prazer e as aulas de Educação Física na perspectiva dos alunos pode ser verificada no quadro apresentado anteriormente, referente à classificação das disciplinas no que diz respeito ao prazer/satisfação que ela proporciona.

desenvolvimento do tema não foi possível aprofundarmo-nos nessa questão, até porque resolvemos excluir as Atividades Aquáticas do nosso programa.

Posteriormente às aulas na piscina, procuramos acompanhar os nossos sujeitos de pesquisa em algumas atividades não dirigidas, tais como intervalos e aulas vagas – quando lhes era permitido usufruir do conjunto aquático –, e pudemos verificar situações que confirmavam a nossa hipótese. Por diversas vezes, um pequeno grupo de meninos se reunia em uma das bordas da piscina e aplaudia ou vaiava quando alguma menina entrava pelo corredor que vinha dos vestiários. O julgamento desses alunos era baseado na beleza plástica das garotas. As demais alunas ao observarem a cena do lado de fora, não se arriscavam a entrar, com medo do constrangimento que lhes seria causado. As mais ousadas, entravam com uma toalha enrolada no corpo e tiravam-na apenas no momento de entrar na água, onde permaneciam durante todo o tempo.

Ao serem questionadas novamente, várias meninas admitiram ter vergonha de se expor perante os meninos, que não se furtavam aos comentários constrangedores. Além disso, outros fatores impediam-nas de participar desse tipo de atividade, tais como estarem no período menstrual ou não terem depilado as pernas, fatos que os alunos não perdoariam. Como as nossas aulas ocorreram muito depois da abertura das piscinas aos alunos – no início de fevereiro a piscina já estava aberta à disposição dos alunos –, as cenas que presenciemos já vinham ocorrendo há muito, portanto, foi esse um dos principais motivos que nos obrigaram a modificar o programa, apesar de tê-lo compreendido posteriormente às aulas na piscina.

Curiosamente, um dos alunos que alegou estar doente na ocasião das aulas, muito tempo depois acabou confessando não ter participado por motivo de vergonha, no entanto, não se tratava de vergonha de expor seu corpo, mas vergonha de não dominar uma técnica corporal específica, de não saber nadar. Apesar de ter estudado no colégio desde a 5ª série, portanto, passado por inúmeras aulas na piscina durante o Ensino Fundamental, os professores até então não haviam percebido tal fato. Duas hipóteses poderiam ser confirmadas se quiséssemos investigar: 1) o aluno passou quatro anos evitando as aulas de piscina sem que os professores dessem conta do fato; 2) os professores não acompanharam os seus alunos enquanto os mesmos estavam na piscina.

Ao contrário das meninas que temiam o julgamento preconceituoso dos garotos, esse aluno tinha vergonha de assumir não saber nadar. Enquanto isso, outros escondiam-se atrás de justificativas como “esqueci a roupa de banho”, camuflando problemas de preconceito com a obesidade excessiva, por exemplo, deixando para trás oportunidades únicas de contato com os conhecimentos da cultura corporal.

Um fato que evidenciou a falta de sensibilidade da direção da escola e dos professores no que diz respeito a esses aspectos, ocorreu quando, por questões técnicas, ficou proibida a entrada dos alunos na piscina vestindo calções ou bermudas, sob a alegação de que esse tipo de vestimenta poluía a água. Essa medida atingiu diretamente um grande número de alunos que se opunham ao uso da sunga. Num primeiro momento, o número de usuários diminuiu drasticamente. Logo depois, alguns garotos procuravam burlar a regra das mais diversas maneiras, chegando a vestir a bermuda sobre a sunga e tirar a primeira apenas quando inspecionados pelos funcionários do colégio.

Parecia-nos existir dois grupos contrários ao uso da sunga, porém, com razões diferentes. Um primeiro, composto por alunos mais introvertidos, não sentiam-se bem com aquela diminuta peça de roupa. Por outro lado, existia um segundo grupo – composto pelos garotos que burlavam a nova regra – que não tinha motivos aparentes para não respeitarem as determinações do colégio, até acatavam-nas quando vigiados, porém, era só os funcionários se afastarem e lá estavam eles desfilando de bermuda. Certamente aquele tecido muito usado por alguns grupos específicos de adolescentes, tinha um significado maior que apenas mais uma peça do vestuário masculino. Parecia haver uma certa regra social que exigia o uso de bermudas longas, prática adotada inclusive por aqueles que não tinham o menor problema com a exposição dos seus corpos.

Ao manter tal medida – autoritária e arbitrária – o colégio acabou negligenciando os desejos e necessidades dos dois grupos descritos, porém, atingindo muito mais drasticamente aqueles alunos que realmente sentem vergonha em expor seus corpos, pois jamais poderão usufruir das piscinas e de todas as suas possibilidades. O princípio da alteridade que procuramos prezar durante todas as nossas aulas, fazendo com que os alunos pudessem compreender as diferenças, parece não ter sido considerado no caso em questão. Não é considerado, também em inúmeras outras situações, quer seja por

ignorância ou intransigência. Talvez jamais consigamos convencer alguém que possui vergonha de algo a deixar de tê-la, no entanto, cabe a nós professores, proporcionar ambientes propícios para que essas “limitações” possam ser compreendidas e superadas.

Curiosamente, um dos cenários mais importantes para a prática pedagógica da Educação Física – a piscina –, tradicionalmente vem reproduzindo a mesma dinâmica das piscinas dos clubes. O principal objetivo das aulas parece ser a recreação (não diretiva) dos alunos. Além disso, essa diversão parece estar restrita às séries iniciais do Ensino Fundamental, pois, nas séries finais e durante o Ensino Médio a piscina parece Ter um outro sentido. Serve de vitrine para alguns poucos corpos “belos” e “hábeis” na água, suprimindo qualquer tentativa de democratização do espaço.

A tradição esportiva e o pensamento tático como mecanismo de inclusão

Ao iniciarmos o tema Modalidades Esportivas Coletivas, cujo propósito era tratar do pensamento tático aplicado a essas modalidades, sabíamos da dificuldade de convencer os alunos que não abordariamos o ensino ou “treinamento” do Voleibol, do Fut-sal, do Basquetebol ou do Handebol, muito menos permitiríamos a mera prática esportiva – o jogo pelo jogo – dessas modalidades. As aulas de Educação Física no Ensino Fundamental pareciam ter dado conta dessas questões, portanto, precisaríamos avançar nos objetivos da disciplina.

A partir das idéias defendidas por BAYER (1994), procuramos enfatizar os princípios do pensamento tático comuns a todas as modalidades esportivas supracitadas. Para isso iniciamos com a prática da Queimada ou Bola Queimada, considerado um jogo coletivo com regras simples, portanto, ideal para introduzirmos o conhecimento conceitual sobre as questões táticas.

Ao perguntarmos o que os alunos concebiam por tática e se acreditavam na sua eficácia em jogos mais simples, alguns disseram que o pensamento tático era exclusivo do esporte, portanto, impossível de ser tratado em um jogo popular como a Queimada. Outros achavam que por melhor que fosse a tática adotada por uma equipe, o que definiria

o resultado seria sempre a técnica individual. Outros, ainda, mais radicais, sequer acreditavam que esse tipo de conhecimento poderia contribuir de alguma forma.

Foi quando passamos a exigir dos alunos o desenvolvimento de inúmeras estratégias para atingir objetivos predeterminados, através de mudanças nas regras do referido jogo. Os alunos acabaram sendo obrigados a pensar para poder jogar a Queimada. Mesmo aqueles cuja técnica corporal poderia garantir a vitória da sua equipe em um jogo tradicional, acabaram se rendendo ao pensamento estratégico, como podemos verificar nas afirmações abaixo:

Sujeito 01: *“Eu acho que a tática não é pra se jogar só com o corpo, é pra se jogar com a mente também.”*

Sujeito 22: *“Ah, que a tática não é só importante assim dentro de uma modalidade como o futebol, por exemplo, mas acho que todo tipo de jogo exige uma... uma tática para a realização da tarefa.”*

Sujeito 30: *“Ah, é legal porque um jogo que parece tão idiota assim sem alguma tática, ele fica mais legal, mais interessante.”*

Sujeito 43: *“Ela tende a organizar mais o jogo, tornando-o mais funcional e criativo.”*

Somente após a assimilação dos alunos, pudemos relacionar os conceitos táticos com as modalidades esportivas coletivas (Voleibol, Basquetebol, Handebol e Fut-sal). Acreditávamos que os alunos pudessem transferir imediatamente para as modalidades esportivas os conceitos adquiridos através da Queimada. Por esse motivo, partimos direto para situações de jogo das modalidades coletivas, criando “situações-problema” capazes de exigir a capacidade de abstração dos alunos. Como descrito anteriormente, os alunos passaram a desenvolver estratégias para solucionar os problemas propostos e dar a devida importância ao pensamento tático ao praticarem modalidades esportivas coletivas.

Sujeito 14: *“Acho bom a tática... porque na maioria das vezes a gente vai jogando a bola sem nem saber como. Dá uma certa estabilidade no jogo.”*

Sujeito 25: “... a tática é importante né, senão o jogo não sai e o time acaba sendo prejudicado se for jogando só pelo impulso assim. Tem que ter uma tática.”

Como já havíamos verificado nos anos anteriores, as práticas das modalidades esportivas coletivas permitem, principalmente no nível escolar, no qual o pensamento tático não é prioridade, que os alunos detentores de uma técnica “mais eficiente”, isto é, que atenda melhor às exigências e finalidades da modalidade, acabem sobressaindo-se sobre os demais. Queríamos, portanto, demonstrar aos alunos que um trabalho em equipe bem elaborado taticamente, poderia fazer frente à técnica individual dos adversários. Fazendo isso, tínhamos esperança de promover um trabalho cooperativo mesmo em situações competitivas, quando cada uma das equipes descobririam a necessidade de compreender as potencialidades e deficiências técnicas de cada um dos seus componentes, a fim de otimizar as primeiras e suprimir as segundas através do desenvolvimento de estratégias.

Sujeito 02: “Ah, é legal... é em conjunto, um depende do outro. É muito legal isso.”

Sujeito 15: “... ali prevalece mais o conjunto né, e tem também a técnica individual, que ajuda bastante, mas se a gente trabalhar com o conjunto a tática dura bem mais.”

Sujeito 31: “... é bom né. A gente aprende, vai aprendendo assim a trabalhar em equipe.”

Uma vez que os alunos passaram a conceber a prática das modalidades esportivas do ponto de vista estratégico, isto é, a partir da realidade da equipe são estabelecidas estratégias para superar a equipe adversária, os jogos passaram a ser mais democráticos. Por inúmeras vezes algumas equipes acabavam sendo constituídas por alunos considerados “pouco habilidosos” na expectativa de conseguirem, através de alguma estratégia vencer uma equipe tida como superior. Esse parecia ser um precedente muito importante, visto que a prática esportiva do colégio sempre se constituiu com base nas habilidades individuais dos alunos, isto é, os tidos como “mais habilidosos” além de serem escolhidos primeiro na formação das equipes, tinham o privilégio de jogar mais que os demais através

do critério “quem ganha fica”. Pelo menos durante as nossas aulas essa forte tradição não teve muito espaço, por conta dos princípios norteadores que estabelecemos como fundamentais para o desenvolvimento de qualquer atividade.

Se a competição não deixara de existir, a cooperação tornara sua companheira. De uma maneira geral podemos afirmar que a cooperação permitiu uma maior inclusão durante as aulas.

A questão da nova proposta pedagógica na perspectiva discente

Ao concluirmos o semestre letivo, após termos passado por inúmeras experiências com os alunos, procuramos fazer uma espécie de balanço das aulas, com o objetivo de desvelar a importância da nossa proposta de intervenção na perspectiva discente. Acreditávamos que as declarações dos alunos poderiam ajudar a apontar os possíveis sucessos e falhas durante o processo.

Sem qualquer pretensão de descobrir se a experiência aqui descrita deu certo ou não, pensamos ser possível identificar a essência do trabalho, algo que tenha ficado de significativo na ótica dos alunos. Para isso, elaboramos algumas perguntas que visavam buscar relações entre a Educação Física do primeiro semestre de 1999 e as demais experiências nessa disciplina nos anos anteriores, além do estabelecimento de pontos positivos e negativos verificados por eles durante o semestre letivo.

No início do ano letivo de 1999, dentre as perguntas respondidas pelos alunos no questionário preliminar, uma delas reservava espaço para que fossem feitas sugestões para as aulas daquele ano. Os alunos puderam expressar-se livremente a respeito daquilo que, na sua opinião, seria uma boa aula de Educação Física. Grande parte dos alunos, principalmente os meninos, defendiam as aulas como sempre foram ou solicitavam mais atividades esportivas competitivas e mais liberdade.

Sujeito 02: *“Deve ter muito futebol.”*

Sujeito 19: *“Podemos democratizar mais as aulas, quer dizer, cada um deve fazer o que gosta.”*

Sujeito 24: *“Fazer esportes... o principal é nos divertirmos muito.”*

Sujeito 26: *“Deve ter bastante esportes, principalmente com muitas quadras para jogar, e nunca ter aulas teóricas nem aulas de natação.”*

Sujeito 30: *“Que continue sendo do jeito que sempre foi.”*

Sujeito 34: *“Não fazer atividades forçadas, contra a nossa vontade.”*

Todas essas reivindicações eram verificadas nos discursos dos alunos durante as aulas iniciais. Como dissemos anteriormente, mesmo aqueles que não expressavam verbalmente suas insatisfações, denunciavam-nas através do comportamento não verbal. Contudo, isso não era nenhuma novidade, já sabíamos que encontraríamos esse tipo de resistência. O que não podíamos imaginar era o desejo de uma maioria – composta quase que pela unanimidade das meninas e parte dos meninos – a respeito de mudanças na dinâmica das aulas.

Sujeito 01: *“Deve deixar os esportes de lado e cuidar da integração social.”*

Sujeito 03: *“Os alunos têm que aprender a tratar seus colegas sem distinção ou preconceito quanto à sua facilidade ou dificuldade nas aulas.”*

Sujeito 10: *“Deve haver mais interesse e colaboração... que acabem as competições, os chutes na canela, o machismo dos meninos sobre as meninas... havendo mais respeito entre os alunos e professores.”*

Sujeito 25: *“Seria melhor se não tivessem gozações de quem erra... não discutir com os outros só para ganhar um jogo.”*

Sujeito 29: *“Trabalhar em equipe, respeitar os alunos, não chamar de gordo ou burro, passar a bola e não brigar com o companheiro que erra.”*

De certa forma aquelas declarações pareciam um pedido de socorro da maior parte dos alunos, que conseguiam vislumbrar uma outra Educação Física, porém, não tinham meios para concretizá-las.

Não precisávamos falar aos alunos sobre alteridade, pluralidade, inclusão, cooperação ou autonomia. Eles pareciam compreender muito bem tais conceitos, muito antes de qualquer tentativa de intervenção da nossa parte, considerando apenas a experiência que tiveram nas aulas de Educação Física.

Intrigava-nos, naquele momento, quais seriam os motivos que impossibilitariam que a maioria dos alunos pudesse contemplar os desejos e necessidades que declaravam no questionário. Seria apenas um discurso bonito que não expressava a realidade das suas ações ou havia realmente dificuldades para operacionalizá-las.

Ao longo do processo pedagógico pudemos notar que um grupo menor, cujas idéias estavam muito mais próximas do modelo tradicional, exercia uma certa liderança nos demais. Tratava-se de um grupo formado por alunos – na sua maioria, meninos – extremamente habilidosos no que se refere às performances técnicas esportivas, portanto, tinham o respeito e a admiração da maioria dos professores e alunos. Parecia haver um certo status social obtido com o sucesso esportivo, por meio da alta performance, reforçada pela escola por intermédio da Educação Física. Alunos habilidosos, aguerridos, agressivos e extremamente competitivos pareciam ganhar a admiração de toda a comunidade escolar, conforme relatado anteriormente, dotada de uma tradição esportiva muito forte.

Apesar do discurso dos professores negar essa realidade que acabamos de descrever, são esses mesmos professores os responsáveis por reforçar atitudes competitivas em detrimento da cooperação, por ovacionar o talento esportivo relegando a um segundo plano os menos sucedidos. Além disso, quando a ação pedagógica enfatiza o esporte competitivo, o rendimento, as habilidades específicas, a eficiência das técnicas corporais, acaba por negligenciar os cinco princípios que assumimos como sendo fundamentais para qualquer prática pedagógica. Em suma, via de regra a Educação Física do colégio acaba sendo etnocêntrica (por não considerar as diferenças), promove a especialização (por não considerar a pluralidade do conhecimento da cultura corporal),

exclui aqueles que não atendem a um padrão de corpo ou técnica corporal, promove a competição exacerbada em detrimento da cooperação e, por fim, contribui para a formação de indivíduos heterônomos⁷⁴ (por não ser capaz de promover a reflexão crítica sobre os conhecimentos da cultura corporal).

Se o professor, sozinho, não é capaz de promover mudanças tão grandiosas nessa área do conhecimento, a população escolar como um todo poderá fazê-lo, e essa transformação inicia-se nas próprias aulas, quando uma prática pedagógica que se denomine mediadora seja responsável pela discussão, pela reflexão e, finalmente, pela ação, que sugerirá nova discussão, nova reflexão. A isso chamamos processo de reflexão-ação-reflexão, requisito fundamental para uma pedagogia transformadora.

Se havia, de fato, um desejo latente por parte da maioria dos alunos em modificar, transformar, melhorar a Educação Física do colégio, o nosso papel foi o de criar um ambiente pedagógico capaz de viabilizar tais mudanças. Mudanças na forma de pensar e fazer Educação Física.

Se ainda estamos distante da Educação Física que pretendemos, algumas mudanças nesse sentido podem ter sido alcançadas ao final do primeiro semestre letivo de 1999. Permitimos, então, que os alunos se expressassem novamente, agora em relação aos pontos positivos e negativos verificados nas nossas aulas, em comparação às aulas dos anos anteriores.

No que se refere aos aspectos positivos, os alunos parecem ter percebido um relacionamento mais amistoso com os colegas, um convívio mais harmonioso possibilitado pelas novas atividades desenvolvidas em aula.

Sujeito 08: *“Ah, a união entre o grupo, entre os alunos. É porque todo mundo pensava só em futebol e... e estamos desenvolvendo mais assim, o pessoal tá participando mais.”*

Sujeito 14: *“Ainda mais agora, acho que o entrosamento entre meninos e meninas fica maior. Eu acho que a turma está bem mais unida nas aulas de Educação Física, está havendo uma melhora no relacionamento entre menino e menina.”*

⁷⁴ Indivíduos que estão sujeitos à vontade de outrem, portanto, não são autônomos.

Sujeito 35: *“É... a classe se conheceu melhor.”*

Um outro aspecto bastante visível e importante no depoimento dos alunos, refere-se ao conhecimento abordado nas aulas, assim como a maneira que isso ocorreu.

Sujeito 27: *“... que você explicava mais, não queria só que a gente jogasse... era diferente, porque os outros professores chegavam, e passava assim só os exercícios e mandava jogar, você não, ensinava mais... a gente aprendeu mais sobre tática de jogo, sobre pensar mais, não querer só jogar, querer aprender.”*

Sujeito 30: *“... esse ano a gente aprendeu, né, teoria do que a gente vai fazer... o legal é que a gente conheceu mais do que nós fazíamos, né.”*

Sujeito 34: *“... é que se aprendeu mais, assim, não aprendeu aquele esporte que se pratica só, que nem o handebol é só pegar a bola e acertar o gol, se aprendeu outras coisas que partem do handebol, o por que é assim, a história e como que acontece, quais são as jogadas, essas coisas.”*

No entanto, as mudanças tiveram um preço a ser pago, e para alguns esse preço foi um tanto quanto alto, uma vez que foram privados de algumas práticas verdadeiramente prazerosas. O fato da redução da carga horária da Educação Física para apenas duas aulas semanais, aliado aos imprescindíveis momentos de discussão em aula – chamados “teorias” pelos alunos –, que de certa forma acabaram tomando alguns preciosos minutos do “fazer corporal”, fez com que alguns alunos sentissem as aulas mais monótonas. Além disso, nem sempre os conhecimentos/conteúdos ou as dinâmicas das aulas agradavam a todos os alunos. Como as preferências eram várias, apesar da diversidade nas aulas, nem todos os temas abordados conseguiam a aprovação unânime.

Sujeito 07: *“... é que a gente se cansa um pouco... de tanto aprofundamento que a gente vê, a gente se cansa um pouco.”*

Sujeito 19: *“...fica muito parado né, e nós... primeiro ano colegial, acho que precisava de uma coisa mais, sei lá, mais rápida.”*

Sujeito 43: “... a aula ficou um pouco mais monótona, por causa da teoria.”

Sujeito 23: “Ah, é que o pessoal lá que tá acostumado só com o futebol... eles não tão fazendo a aula direito.”

Sujeito 25: “Ah... tiveram algumas aulas assim que eu não me interessei.”

No entanto, acreditamos que a essência da nossa proposta foi atingida. Como relata um dos alunos, mesmo sendo considerado por ele um aspecto negativo, visto que mudou sobremaneira os hábitos daqueles adolescentes, houve uma importante transformação:

Sujeito 34: “Ah, que mudou um pouco, assim, perdeu um pouco assim o jogar... foi mais educar pro esporte do que praticar o esporte.”

Talvez tenhamos – todos nós – conseguido, ao longo do semestre letivo, promover algum tipo de mudança na tradição da Educação Física do colégio no sentido da transformação, cuja repercussão ainda não é possível de ser verificada. Contudo, a transformação ocorrida internamente em todos os envolvidos nesse processo educativo (professor-pesquisador e no grupo de pesquisa) é notória. A experiência de uma construção conjunta de uma nova forma de conceber e fazer Educação Física nos permite a certeza de que algumas barreiras foram superadas. Apesar da pesquisa de campo possuir um início e um fim bastante definidos, o processo educativo por meio dela iniciado não termina aqui. Queremos crer que algumas das sementes aqui plantadas um dia germinarão, produzindo frutos e novas sementes. Que tenhamos conseguido, de alguma forma, por meio da pesquisa participativa, contribuir para a promoção de um nível de consciência desejado nos nossos sujeitos de pesquisa, e que isso terá relevância no processo de transformação social.

“E aquilo que nesse momento se revelará aos povos. Surpreenderá a todos não por ser exótico. Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto quando terá sido o óbvio.”
(Caetano Veloso)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito das constantes tentativas – às vezes eminentemente corporativistas – de promover a Educação Física à condição de igualdade perante às demais disciplinas da escola, não é possível negar a existência de um diferencial que a torna um capítulo à parte na história da Educação escolarizada. Partindo desse pressuposto, acreditamos que qualquer intenção ou ação no sentido da transformação da prática escolar da Educação Física, deva passar, antes de qualquer outra coisa, pela compreensão desse diferencial.

As diferenças iniciam-se na própria origem da Educação Física na escola – discutida no segundo capítulo da primeira parte deste trabalho – que precisa ser compreendida como fator determinante na evolução do pensamento pedagógico dessa disciplina. As tendências militarista e higienista, por exemplo, que certamente também permearam as outras disciplinas escolares, parecem ter encontrado na Educação Física um terreno bastante fértil para a disseminação das suas idéias fundamentais.

Por muito tempo a prática escolar dessa disciplina serviu de instrumento ideológico para a “educação do corpo”, sugerindo um caráter funcionalista. Por outro lado, concomitante ao caráter funcionalista, pudemos notar, ao longo da história da Educação Física, uma certa informalidade, responsável por caracterizá-la, por muito tempo, como “atividade escolar” ao invés de disciplina curricular. Essa informalidade, juntamente com o caráter funcionalista, ainda se faz presente no universo pedagógico desse componente curricular. Mesmo sob o status de disciplina, a preocupação dos professores parece ser

uma mistura de “educação do corpo”, aprendizado das modalidades esportivas, promoção da saúde e recreação e lazer.

A ambigüidade parece ser uma característica bastante forte dessa área. DAOLIO (1995a), ao entrevistar professores da rede pública da cidade de São Paulo, conseguiu perceber uma grande dificuldade por parte desses profissionais em justificar a especificidade da sua disciplina. Os discursos oscilavam entre a preparação (treinamento) esportiva, a promoção da saúde, a socialização, o desenvolvimento físico e mental, dentre outros. Parece não haver um conhecimento específico da Educação Física escolar, sistematizado, assimilado e aplicado pelos professores que atuam nas escolas. Nessa perspectiva, acreditamos que a prática dessa disciplina, muito antes de ser uma prática pedagógica, é uma prática social, construída culturalmente e reproduzida tradicionalmente no universo escolar.

Por ser uma prática social, envolvendo, portanto, toda a comunidade escolar – professores, alunos, funcionários, direção e pais –, a tradição também pode ser verificada no discurso dos alunos, que não sabem ao certo o papel da Educação Física na escola. Em outras palavras, não conseguem definir claramente o que é ensinado/aprendido nessa disciplina. Como pudemos verificar no segundo capítulo da primeira parte deste trabalho, trinta categorias de conteúdos/conhecimentos/habilidades foram apresentadas pelos alunos, ratificando a ambigüidade a respeito da especificidade da Educação Física escolar, também na perspectiva discente.

Ainda nesse sentido, LOVISOLO (1995), ao questionar alunos e pais sobre os objetivos e finalidades da Educação Física escolar, chegou a resultados bastante similares. Até arriscaríamos dizer que se perguntássemos as mesmas coisas aos professores de outras áreas, aos coordenadores, aos diretores e aos funcionários, talvez essas “indefinições” persistiriam, e de maneira bastante similar às respostas dadas pelos professores, alunos e pais, supondo que o conhecimento específico da Educação Física escolar é oriundo do senso comum.

Apesar da formação específica do professor de Educação Física, por inúmeras vezes pudemos observar esses profissionais desempenhando papéis que não exigiam qualquer conhecimento específico. Ou seja, para distribuir materiais esportivos, dividir

equipes e arbitrar partidas de três ou quatro modalidades esportivas coletivas diferentes não careceria de qualquer especialização. Contudo, parece haver um consenso por parte das pessoas que pertencem ao universo escolar, no sentido de que cabe ao professor de Educação Física desempenhar tal papel por fazê-lo melhor que outras pessoas.

Da mesma forma que os professores, o papel dos alunos no que se refere às atribuições da Educação Física é fazer exercícios físicos e, principalmente, praticar esporte, sob justificativas diversas, tais como promoção à saúde, desenvolvimento físico e mental, formação atlética, dentre outras.

Quando DAOLIO (1995a e 1998) fala sobre a prática escolar da Educação Física utilizando-se de uma linguagem própria da dramaturgia, afirmando que todos somos atores sociais, com papéis definidos e atuando em um cenário específico, ele está se referindo a essa prática social tradicional, que vem sendo reproduzida muitas vezes sem que tais atores se dêem conta disso.

Portanto, se ainda persistem as idéias provenientes das tendências redentora e reprodutora – como sugere LUCKESI (1994) – ou das teorias não-críticas e crítico-reprodutoras – conforme denomina SAVIANI (1995) –, no que se refere ao papel social da Educação no contexto escolar, no caso particular da Educação Física, a essas visões que fundamentam a prática pedagógica da disciplina podemos acrescentar uma forte tradição, responsável por cristalizar uma dinâmica particular de aula, que independente da sua eficiência no que diz respeito à contribuição para o processo educativo, possui uma eficácia simbólica para toda a comunidade escolar. Ou seja, os papéis acima citados, ainda que não refletidos criticamente, são aceitos – inconscientemente – por pertencerem ao imaginário social dessa prática social chamada Educação Física.

A tradição inerente à prática escolar da Educação Física exige um certo comportamento por parte de professores e alunos – legitimados socialmente – que, por sua vez, ratifica essa prática culturalmente construída, independente de toda e qualquer discussão acadêmica que se possa fazer em torno do assunto. Em contrapartida, as práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva crítico-transformadora da Educação, portanto, divergentes do modelo tradicional da disciplina, ao serem introduzidas no universo escolar dificilmente serão legitimadas num primeiro momento, pelo fato de não

contemplarem as expectativas daqueles envolvidos no processo educativo, ainda presos ao modelo tradicional.

Promover mudanças na dinâmica sociocultural da Educação Física escolar é contrapor-se a conceitos, valores, crenças e tradições há muito tempo arraigados à prática dessa disciplina. Uma transformação pedagógica nessa área exige, portanto, uma mudança paradigmática. Porém, não se trata de um corte epistemológico como sugere SÉRGIO (1987 e 1989), cujo objetivo é apontar para uma “Ciência da Motricidade Humana”, capaz de constituir-se e subsistir independente do empréstimo do conhecimento de outras ciências. Nem mesmo uma mera substituição de modelo, quando o anterior é inteiramente refutado por ser contrário ao novo. Posicionamo-nos em favor de uma nova maneira de conceber a Educação Física – principalmente no que tange à sua prática escolar –, um olhar a partir da sua historicidade, ou seja, que leve em consideração as influências das diversas tendências filosófico-político-pedagógicas que se constituíram ao longo da sua história, para que possam ser superadas.

Acreditamos que o referencial antropológico que subsidiou nossas discussões acerca da prática escolar da Educação Física, principalmente a contribuição da abordagem cultural, permitiu esse deslocamento do olhar. Permitiu uma perspectiva não excludente, capaz de superar a tradicional visão biologicista e desportivista dessa disciplina, sem negar a importância do conhecimento biológico e esportivo. Foi a partir da compreensão da prática escolar da Educação Física como uma prática social, construída e reproduzida tradicionalmente nos diferentes contextos nos quais ocorre, que pudemos estruturar a nossa intervenção pedagógica. Uma intervenção desenvolvida a partir das características e necessidades do grupo pesquisado, cuja trajetória só faz sentido para esse grupo específico, porém, um processo que deveria ser experimentado por todos aqueles que atuam na área.

Como pôde ser observado na segunda parte desta dissertação – “Ensino Médio: Uma Experiência de Intervenção” –, quando procuramos descrever todo o processo que envolveu a pesquisa de campo, muito antes de científica ou pedagógica, a nossa experiência de intervenção mostrou ser político-filosófica. A partir de uma certa concepção de sociedade, de escola, de Educação e Educação Física – discutida durante

toda a primeira parte do trabalho – questionamos a maneira por meio da qual a prática pedagógica da disciplina vinha sendo desenvolvida para, em seguida, buscarmos soluções no sentido da superação dessa Educação Física por nós criticada.

Ao escolhermos uma modalidade de pesquisa participante, “*do tipo etnográfico*”, como denomina ANDRÉ (1995), sabíamos que, apesar de toda discussão preliminar, as dificuldades pertinentes a uma pesquisa dessa natureza só seriam verificadas no momento de contato com o grupo pesquisado, durante a intervenção pedagógica propriamente dita. No entanto, não pudemos prever a grande dificuldade no que se refere à resistência por parte de professores e alunos.

Apesar de termos obtido um resultado bastante satisfatório, em termos qualitativos, durante todo o processo a tensão se fez presente. A todo instante precisávamos rever a metodologia da pesquisa, assim como as estratégias das aulas, a fim de conseguirmos convencer professores e alunos da necessidade de um trabalho daquele tipo, capaz de ampliar os objetivos e conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, no sentido de superação de um modelo pedagógico que, apesar de ter sentido e significado para aquela comunidade escolar, jamais fora questionado sobre sua efetiva contribuição para o processo educativo da escola.

O trabalho de convencimento se tornava profícuo à medida em que os alunos conseguiam fazer comparações entre as dinâmicas das aulas daquele semestre letivo e a experiência em Educação Física dos anos que precederam a nossa pesquisa de campo. Ao compararem, os questionamentos eram inevitáveis. Era quando podíamos promover discussões – por muitas vezes fervorosas – a respeito dos diversos temas abordados. Através dessa dinâmica acreditamos ter conseguido construir um conhecimento coletivo acerca da Educação Física do colégio que, a despeito de estar distante da proposta idealizada pelo professor-pesquisador, deixara de ser a Educação Física tradicional dos anos anteriores.

Todos nós, professor-pesquisador e sujeitos de pesquisa (alunos da primeira série “A” de 1999) fomos responsáveis por um importante precedente na trajetória da tradição histórica da prática pedagógica da disciplina, a ponto de podermos afirmar com certeza que deixamos marcas indeléveis na Educação Física do colégio. Marcas essas que poderão

servir de alicerce para projetos mais grandiosos, desenvolvidos pelos professores que compraram a idéia da reflexão sobre suas práticas pedagógicas, mas principalmente, exigidos pelos alunos que já não admitem mais aquela Educação Física tradicional.

Talvez a relevância deste trabalho não esteja nos resultados por ele alcançados, mas naquilo que ainda está por vir. Queremos crer que a maior contribuição desta pesquisa esteja centrada na verificação da possibilidade e da viabilidade de uma transformação efetiva na prática pedagógica da Educação Física escolar, através de pequenas mas significativas experiências de intervenção pedagógica, não só no Ensino Médio – etapa mais carente de reflexão pedagógica – mas em toda a Educação Básica.

Quem sabe nos próximos anos várias outras experiências de intervenção pedagógica, construídas a partir dos pressupostos da cultura corporal, possam ser confrontadas, discutidas e criticadas, no sentido da construção de um conhecimento que se possa dizer específico da Educação Física, a ser aplicado no Ensino Médio. Muitas perguntas ainda permanecem sem respostas, e precisam ser respondidas. Além disso, muitas perguntas ainda precisam ser formuladas, e somente por meio desse interminável processo de reflexão-ação-reflexão poderemos promover a constante transformação da prática escolar da Educação Física. Afinal, como sugere FREIRE (1998), todo educador deve ter consigo que ensinar exige consciência do inacabamento. Nas próprias palavras do autor:

“Como professor crítico, sou ‘aventureiro responsável’, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.” (p.55)

Portanto, se são procedentes as idéias do autor, e acreditamos que sejam, a experiência de intervenção pedagógica que procuramos construir e descrever ao longo deste trabalho, aproxima-nos de um novo ponto de partida muito mais que de um ponto de chegada, ratificando a nossa consciência do inacabamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAYER, C. **O ensino dos esportes colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- BETTI, I. C. R. **O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente**. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991a.
- _____. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**. v.5, n.1/2, p.70-75, 1991b.
- _____. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.13, n.2, p.282-287, 1992.
- _____. Cultura corporal e cultura esportiva. São Paulo, **Revista Paulista de Educação Física**. v.7, n.12, p.44-51, 1993.
- _____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.16, n.1, p.14-21, 1994.
- _____. A educação física não é mais aquela. **Revista Motriz**. v.1, n.1, p.81-3, 1995.
- BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. v.1, n.2, p.12-19, 1989.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino fundamental – 1º e 2º ciclos): educação física**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino fundamental – 3º e 4º ciclos): educação física**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): educação física**. Brasília, DF: MEC, 1999.

- BRECHT, B. **Antologia poética**. Seleção e tradução de Edmundo Muniz. 2.ed. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: CEPEUSP, s.d.
- CANTARINO FILHO, M. R. **A educação física no estado novo: história e doutrina**. Brasília: Universidade de Brasília. (Dissertação de Mestrado), 1982.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola: a educação física como componente curricular**. Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- CELANTE, A. Dimensões sócio-culturais do fenômeno esportivo e a educação física no ensino médio. **Anais do I Congresso Latino Americano de Educação Motora e II Congresso Brasileiro de Educação Motora**. Foz do Iguaçu, PR: p. 339-345, 1998.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 6ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- DAOLIO, J. Educação física: uma abordagem cultural. *In*: NISTA-PICCOLO, V. L. (org.) **Educação física escolar... ser ou não ter?** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.
- _____. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995a.
- _____. Educação a partir do movimento. São Paulo, **Revista Paulista de Educação Física**. supl. 1, p.40-44, 1995b.
- _____. Por uma educação física plural. **Revista Motriz**, v.1, n.2, p.134-136, dezembro/1995c.
- _____. Educação física escolar: em busca da pluralidade. *In*: DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. **Educação física brasileira: Autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

- DARIDO, S. C. Representação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.20, n.1, p.58-66, setembro/1998.
- _____. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras, SP: Gráfica e Editora Topázio, 1999a.
- _____. Avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. **Anais do V Seminário de Educação Física Escolar: Avaliação em Educação Física escolar da Universidade de São Paulo**. p.50-66, 1999b.
- DEMO, P. **Pesquisa participante: mito e realidade**. Rio de Janeiro: SENAC, 1984.
- _____. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- _____. **Educação e qualidade**. 3ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- DE SANTO, D. L. Educação física: tendências e perspectivas. **Anais da I Semana de Educação Física, Universidade São Judas Tadeu**. São Paulo, 1993.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. Campinas, SP: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 3ed. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GALLARDO, J. S. P. *et alli*. **Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

- GIROUX, H. A.; SIMON, R. "Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular" *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 4ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- GUSMÃO, N. M. M. de. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999 (no prelo).
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1994.
- LAPLANTINE, F.; TRINDADE, L. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 14.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- LOVISOLO, H. **Educação Física: arte de mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARINHO, I. P. **História da educação física no brasil**. São Paulo: Companhia Brasil Editora, s.d.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, 1974, 2 volumes.
- MORAIS, R. de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- NÉRICI, I. G. **Introdução à didática geral**. Rio de Janeiro: Editora Científica, s.d.
- OLIVEIRA, V. M. de. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- PEREIRA, E.W.; TEIXEIRA, Z. A. "A educação básica redimensionada". *In*: BRZEZINSKI, I (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, p.83-105, 1997.
- PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau**. São Paulo: Ática, 1990.

- RESENDE, H. G. de. **A educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica.** (Tese de Livre Docência). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1992.
- _____. **Necessidades da educação motora na escola.** In: DE MARCO, A. (org.) **Pensando a educação motora.** Campinas, SP: Papyrus, 1995a.
- _____. **Princípios gerais de ação didático-pedagógica para avaliação do ensino aprendizagem em educação física escolar.** **Motus Corporis**, n.4, p.4-15, 1995b.
- RESENDE, H. G. de; SOARES, A. J. G. **Conhecimento e especificidade da educação Física escolar, na perspectiva da cultura corporal.** **Revista Paulista de Educação Física.** supl. 2, pp.49-59, 1996.
- SACRISTÁN, J. G. "Escolarização e cultura: a dupla determinação". In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre, RS: Sulina, pp. 34-57, 1997.
- SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de educação física: 2º grau.** Versão Preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1992.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 29ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana.** Lisboa: Compendium, 1987.
- _____. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- _____. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** Campinas, SP: Autores associados, 1998.
- SOUZA, N. P. de. **Avaliação na educação física.** In: VOTRE, S. (org.) **Ensino e avaliação em educação física.** São Paulo: Ibrasa, 1993.

TANI, G. *et alii*. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TANI, G. Perspectivas para a educação Física escolar. São Paulo, **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.61-69, 1991.

_____. Perspectivas de pesquisa em educação física escolar. *In: Anais do Seminário Estadual de Educação Física*. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado do Paraná, 1995.

VASCONCELOS, I. "A metodologia enquanto ato político da prática educativa" *In: CANDAU, V. M. (Org). Rumo a uma nova didática*. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE