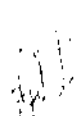


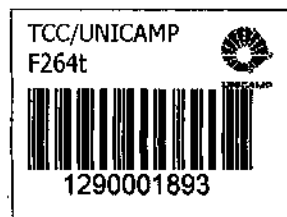
ANDRÉ NOGUEIRA FASS

**TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ENSINO MÉDIO DE 1930 A 1986 E NOVAS
TENDÊNCIAS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
1999



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



**TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ENSINO MÉDIO DE 1930 A 1986 E NOVAS
TENDÊNCIAS**

Monografia de Graduação
apresentada como requisito
parcial para obtenção do
título de Licenciado em
Educação Física, junto à
Faculdade de Educação
Física/Unicamp, sob
orientação do Prof. Dr.
Paulo César Montagner.

ANDRÉ NOGUEIRA FASS
1999

Sumário

	páginas
Introdução	01
Trajetória do Ensino Médio de 1930 a 1982	04
Trajetória da Educação Física de 1930 a 1986	14
Educação Física e o Ensino Médio	37
Os Temas Transversais, utopia ou uma nova possibilidade	43
Bibliografia	48

Introdução

Indignação é o termo mais apropriado para expressar o principal motivo pelo qual decidi escrever sobre o tema “Educação Física, Ensino Médio e Temas Transversais”. É surpreendente a situação em que se encontra a Educação Física no Ensino Médio, principalmente nas instituições públicas, onde os problemas são mais graves.

Numa visita no ano de 1998 a uma escola pública de Campinas, me deparei com uma realidade vivida pelos alunos do Ensino Médio nas aulas de Educação Física totalmente desvinculada do conhecimento por mim construído ao longo dos, até então, três anos na Faculdade de Educação Física na Unicamp. Foi um choque ao observar tanto as atitudes dos alunos quanto as da professora.

Nota-se que, atualmente, não se dá o devido valor para as aulas de Educação Física, tendo-as como um tempo livre para a prática de esportes sem nenhum direcionamento, ou então como um espaço para professores de outras disciplinas ocuparem. Isso é um absurdo!

Mas, é preciso também demonstrar o porque da relevância da disciplina Educação Física como componente do currículo escolar pois, senão, as coisas continuarão do jeito que estão, ou ainda pior, seu futuro será incerto.

Acredito que essa realidade é passível de transformação se a Educação Física for encarada nesse período de ensino como uma disciplina que possui um conjunto de conhecimentos importantes que

contribuem para a formação dos indivíduos como cidadãos independentes, críticos e felizes, que pode ser trabalhada numa perspectiva dos temas transversais.

A realização desse trabalho é relevante pois pouco se discute a respeito da Educação Física no Ensino Médio e menos ainda a inserção dos temas transversais nessas aulas, já que este nível de ensino é tido, principalmente, como uma preparação para os vestibulares,

Sua importância se dá também na medida em que será um referencial para os professores que hoje atuam nas escolas, pois estes carecem de informações básicas para o planejamento, pelo menos coerente, das aulas de Educação Física. Os alunos, como consequência, serão os beneficiados desse trabalho.

Meus objetivos com esse trabalho serão, principalmente:

- introduzir a discussão sobre os Temas Transversais na Educação Física do Ensino Médio;
- demonstrar a importância dos Temas Transversais na Educação Física do Ensino Médio;
- dar suporte para a elaboração de uma proposta de Educação Física no Ensino Médio.

A metodologia utilizada será exclusivamente a revisão bibliográfica, visto que uma pesquisa de campo, apesar de ser relevante para esse estudo, não é viável por questões de tempo.

Particularmente me sentirei mais aliviado com a realização desse trabalho, porque estarei levantando dados, os quais poderão contribuir na

transformação da realidade de forma consciente, algo muito discutido no ambiente acadêmico.

Trajetória do Ensino Médio de 1930 a 1982

O ensino médio tem vivido uma grande crise, pois há duas formas pelas quais ele é concebido: como ensino propedêutico, preparatório para o ensino superior, ou como ensino profissionalizante, preparatório para o trabalho.

Essa indefinição referente a função que o ensino médio deveria exercer na sociedade provem, segundo Saviani (1986), de como é entendida a relação ensino trabalho. Afirma que “todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho” (p.14), pois é através do trabalho que o homem transforma a realidade de acordo com seus objetivos, necessidades e desejos.

Para que o homem seja capaz de agir sobre a natureza, é preciso então conhecê-la. Isso acontece já no ensino fundamental, no qual, de forma implícita, o aluno é apresentado às diversas leis que regem a natureza mas, nesse momento, sem nenhuma relação direta com a prática, ou seja, o que interessa nesse grau de ensino é o domínio dos elementos básicos e gerais do conhecimento pelo aluno sem que, necessariamente, tenha que pô-los em prática.

O principal papel do ensino médio seria resgatar, segundo Saviani (1986), a relação entre o conhecimento e a prática de forma explícita, promovendo a potencialização do processo de produção a partir deste conhecimento.

Vemos a importância de se realizar uma breve retrospectiva histórica da estruturação do ensino médio, visto que, com base na análise deste processo histórico podemos refletir sobre a atual conjuntura e suas possíveis mudanças.

Iniciaremos nossa retrospectiva a partir de 1930, quando pela primeira vez se tentou organizar o sistema educacional em nível nacional, até 1982.

Fase de 1930 a 1936

Nesse período, segundo Pimenta e Gonçalves (1990), o país sofreu uma grande mudança na sua estrutura econômica e política, ainda que de forma lenta e progressiva. O modo de produção é predominante agrícola exportador e dependente de capital estrangeiro.

A partir desse momento, o desenvolvimento do parque industrial propiciou o surgimento de duas novas classes sociais: a burguesia industrial e o operariado.

Nesse período, existiam duas correntes de educadores, uma “renovadora” e outra “tradicionalista”. A primeira, formada pelos “escolanovistas”, defendia o ensino gratuito, laico, e de responsabilidade do poder político, enquanto que a corrente “tradicionalista”, liderada principalmente por educadores católicos, lutavam pelo ensino particular, com caráter religioso e de responsabilidade da família. A Constituição de 1934 atende às duas correntes, na medida que atribui à União a

responsabilidade para traçar as diretrizes da educação nacional, determinando recursos financeiros destinados aos sistemas educacionais, e institui o ensino religioso em todas as instituições.

Até essa época, o país não tinha experimentado nenhuma estrutura organizada com base em um sistema nacional de ensino. O ensino secundário caracterizava-se por ser preparatório ao ensino superior.

A “Reforma Francisco Campos” de 1932, procurou estruturar o sistema nacional de ensino através de cinco decretos, sendo que não estavam incluídos o ensino primário, o ensino normal (destinado à formação de professores) e o ensino técnico. Dessa forma, fica claro que a reforma privilegiava somente a elite, já que era obrigatório a realização de exames de admissão para o ensino médio, que exigiam conhecimentos jamais tratados pela escola primária; não foi dada nenhuma importância ao ensino industrial, visto que o país estava passando por um processo de industrialização e a separação do ensino comercial do ensino secundário era notada.

O ensino secundário foi dividido, pelos decretos da reforma Francisco Campos, em dois ciclos: fundamental, com duração de cinco anos e o complementar, com duração de dois anos. O primeiro ciclo tinha o caráter de formação básica geral, já o segundo ciclo visava o encaminhamento dos alunos ao ensino superior. Ambos caracterizavam um ensino enciclopédico, já enunciado pelo ministro Francisco Campos na exposição de motivos do decreto de 1932, como Pimenta e Gonçalves (1990) menciona:

“... a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação as decisões mais convenientes e seguras” (p.33).

O ensino comercial privilegiava o setor financeiro em detrimento do setor industrial em desenvolvimento, e agropecuário.

Pode-se imaginar então, para que camada social a reforma foi elaborada, já que a maioria da população vivia na zona rural e era analfabeta, e em uma época que a escola primária nem se quer atingia toda a população da zona urbana.

Fase de 1937 a 1946

Esta fase é marcada pelo golpe de 1937 e a implantação do Estado Novo. Segundo Ribeiro, 1987 (apud Pimenta e Gonçalves, 1990):

“a opção ditatorial (1937-1945) se explica como a condição possível, dadas as circunstâncias do momento externo e especialmente interno de desenvolvimento de um modelo capitalista industrial, mesmo que ainda dependente” (p.34).

A superação do modelo agrário não significou a diminuição da dependência do capital estrangeiro, pelo contrário, essa dependência aprofundou-se ainda mais.

A Constituição do Estado Novo, instituída em novembro de 1937 concedia ao governo federal total poder, eliminando qualquer forma de organização através de um regime de força, violência e terror.

Diante deste cenário, não há lugar para lutas ideológicas no campo educacional. A responsabilidade do Estado pela educação continua.

A partir de 1942, o atual ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, introduz no âmbito educacional oito decreto-leis, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, ampliando o caráter nacional da reforma iniciada por Francisco Campos. Estas leis não modificam o sistema de provas e exames, e é mantido o caráter elitista do sistema de ensino brasileiro. De um lado, o ensino secundário mantém sua finalidade de “dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevado de formação especial” (artigo 1o. da Lei Orgânica do Ensino Secundário) e de outro lado, o ensino profissional é destinado à formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado.

Vale ressaltar que era impossível a transferência de um aluno entre o ensino técnico profissional e o secundário, e mesmo entre as modalidades do ensino técnico, forçando uma decisão precoce por parte dos alunos ao terminarem o ciclo primário.

O ensino secundário foi dividido em dois ciclos novamente: o ciclo ginásial, com duração de quatro anos e o segundo, o ciclo colegial. Este último com duração de três anos se subdividia em curso clássico e curso científico.

Fica evidente o caráter discriminatório do sistema de ensino imposto pelas Leis Orgânicas do Ensino na medida em que segrega a população em dois grandes grupos: os das classes média e alta, que tinham oportunidade de continuar seus estudos após o ensino secundário, e a classe popular, que era quase que forçada a se preparar para o trabalho nos cursos técnicos.

Fase de 1947 a 1963

Nesse período o país foi governado por cinco presidentes eleitos: Eurico Gaspar Dutra (1946-1950); Getúlio Vargas (1951-1954); Juscelino Kubitschek (1955-1960); Jânio Quadros - João Goulart (1961-1963).

Esta fase foi marcada por intensas lutas políticas, caracterizada pela organização de novos partidos políticos e a contradição entre o desenvolvimento do modelo político e do modelo econômico: o primeiro com caráter nacional e o segundo dependente do capital estrangeiro.

No plano educacional, longas discussões sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional até sua implementação em dezembro de 1961 marcaram esse período. A aprovação desse projeto levou 13 anos, sendo que nos primeiros 10 anos a discussão estava em torno da questão centralização x descentralização. A partir de 1958 um substitutivo apresentado por Carlos Lacerda, da UDN, deu início a nova discussão, desta vez centrada numa lista entre os defensores da escola particular e os da escola pública. O substitutivo privilegiava o ensino

privado, opondo-se aos que defendiam o dever do Estado em prover a escola pública e gratuita para todos.

Nesta fase, as Leis Orgânicas do Ensino, ainda vigoravam até que em 1962, entrou em vigor a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional (Lei 4024/61). Esta lei manteve a estrutura do ensino anterior: Ensino Pré-primário, Ensino Primário (com duração de 4 anos), Ensino Médio (dividido em ciclo ginásial, com duração de 4 anos, e ciclo colegial, com duração de 3 anos). Este último compreendia o ensino secundário e o ensino técnico (ramos industrial, agrícola, comercial e de formação de professores primários e de pré-primário) e o Ensino Superior (com a mesma estrutura).

As modificações mais significativas trazidas por esta nova lei foram a não fixação de um currículo rígido e um certo grau de descentralização. Mas, na prática, nada se modificou, pois as escolas não estavam dispostas ou não tinham condições de alterar seus recursos materiais e humanos de que dispunham.

A LDB, de 1961, foi uma oportunidade que a sociedade brasileira teve para organizar seu sistema de ensino, levando em conta as mudanças inseridas pela industrialização no país. No entanto, ela praticamente não trouxe grandes modificações da fase anterior.

Fase de 1964 a 1982

A ruptura política ocorrida pelo movimento de 1964, segundo Pimenta e Gonçalves (1990), foi necessária, uma vez que os grupos que detinham o poder político tendiam a uma ruptura no plano sócio-econômico.

A continuidade da ordem sócio-econômico foi garantida por uma política que reforçava a concentração de renda, da propriedade, do capital e do mercado. Sendo assim, muitas pequenas e médias empresas faliam, dificultando a ascensão da classe média, que buscou no ensino uma esperança de ascensão, reivindicando melhores níveis de escolaridade. A partir de então houve forte pressão social para o ingresso no ensino superior que, ao não ser atendida, gerou grande insatisfação daqueles que deram apoio ao movimento militar.

Portanto, a reforma do ensino foi promovida, devido a adequação do sistema educacional à política sócio-econômico e à reclamação por melhores níveis de escolaridade.

O sistema econômico não foi capaz de suprir as demandas no ensino superior e ao mesmo tempo exigia melhor qualificação para o trabalho. Nesse caso, o caráter profissionalizante do ensino de segundo grau tem a finalidade de desviar a clientela para o mercado de trabalho, enquanto se exige do sistema educacional *“produtividade, mão de obra barata e numerosa, qualificada tecnicamente, mas disciplinada, dócil e ajustada às necessidades do sistema econômico vigente”* (Pimenta e Gonçalves, 1990, p.48).

A reforma do ensino foi implementada através dos acordos MEC/USAID¹, entre 1964 e 1968, os quais visavam profunda transformação no sistema educacional, incluindo grandes quantidades de recursos financeiros advindos da agência americana, assistência técnica a órgãos, instituições e dirigentes do setor educacional. Essa ajuda trouxe maiores benefícios para o país fornecedor do que para o país a ser beneficiado.

Não se pode negar que o grupo privado teve grande apoio nessa fase, implementando uma política de privatização do ensino, encorajada pelo Estado, caracterizando o conteúdo do ensino totalmente tecnificado. Dessa forma o ensino público passa à condição de um ensino precário de baixa qualidade e destinado à formação de mão de obra técnica e barata. Enquanto que o terceiro grau do ensino público é ocupado pelos alunos da classe dominante, cujos pais puderam pagar sua educação de primeiro e segundo graus numa instituição privada. A única alternativa que restou aos filhos dos trabalhadores foi o ensino de terceiro grau particular, desencadeando uma grande expansão e conseqüente queda de exigências e qualidade.

A reforma no ensino de primeiro e segundo graus está baseada principalmente em duas leis:

- a) Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (lei 5692/71)

¹ acordos firmados entre o Brasil e a agência americana USAID.

b) Lei que altera dispositivos da anterior, deixando de vigorar a profissionalização no ensino de 2º grau.

A primeira estabeleceu os objetivos do ensino e sua estrutura, extinguindo o exame de admissão² para o ginásio, criando o ensino de oito séries denominado ensino de 1º grau. O ciclo colegial foi nomeado de ensino de 2º grau, com a característica principal de profissionalização universal e compulsória.

A segunda, depois de onze anos, vem revogar a profissionalização no ensino de 2º grau, pois tal profissionalização compulsória não teve êxito durante esse período; devido a resistência da iniciativa privada, que tinha seus interesses voltados para o acesso ao ensino superior e, quanto ao ensino público, não havia recursos para promover a mudança. E por outro lado, o modelo econômico reivindicava, através das empresas estrangeiras, mão de obra barata, e não técnicos qualificados que poderiam surgir da profissionalização do ensino do 2º grau.

A organização curricular dessa fase procurou dificultar uma visão mais abrangente do conhecimento com a exclusão de disciplinas como a filosofia, por exemplo, e descaracterizar determinados conhecimentos científicos, juntando a Física, Química e Biologia em um só componente curricular: Ciências Físicas e Biológicas.

Nota-se a preocupação de formar um indivíduo, segundo Pimenta e Gonçalves (1990), não autônomo, mas adaptado ao sistema vigente, conforme as necessidades sociais e não as aspirações individuais.

² exame exigido para o ingresso no ginásio.

A trajetória da Educação Física de 1930 a 1986

A Educação Física de 1930 a 1945

A Reforma Francisco Campos não fazia referência direta à Educação Física, mas os “exercícios de Educação Física” eram obrigatórios no ensino secundário. Na constituição de 1937, durante a gestão de Gustavo Capanema no MES, a Educação Física aparece em destaque como sendo obrigatória, impedindo o reconhecimento de qualquer escola que não cumprisse esta exigência.

Durante todo esse período, segundo análise de Betti (1991), a Educação Física foi tratada como um “assunto à parte”, ou seja, uma “prática educativa” desprovida de “objetos de ensino”, a qual não poderia ser considerada uma disciplina.

O centralismo do governo Getúlio Vargas também teve seus reflexos na Educação Física. Transcrevemos abaixo citação de Betti (1991, p.71), retirada do documento do Ministério de Educação e Saúde (1938, p.4), que coloca a finalidade da Educação Física como sendo a de:

“... proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resolutivo, cômico do seu valor e das suas responsabilidades.”

Além do seu valor biológico, caracterizada pela capacidade de formar corpos sãos e fortes, a Educação Física era tida como uma “prática” com elevado alcance educativo, por despertar hábitos e

qualidades morais que eram muito valorizadas naquela época como tenacidade, persistência, independência, disciplina, concórdia e solidariedade.

O Método Francês³, adotado pelas Forças Armadas brasileiras desde 1921, foi o método recomendado pelo governo para alcançar os objetivos estabelecidos em cada série, quase todos de cunho fisiológico.

Numa pesquisa feita pela DEF (Divisão de Educação Física), constatou-se que somente no ensino secundário, a grande maioria das escolas cumpria as exigências legais quanto à Educação Física, sendo que no ensino primário poucas escolas mantinham a Educação Física. No ensino comercial, a Educação Física era quase inexistente pelas aulas serem noturnas e as instalações precárias, e no ensino industrial a Educação Física acontecia com pouca frequência aliada à falta de material e pessoal especializado.

O sistema educacional e o sistema militar tiveram uma forte relação nessa época pois, os primeiros professores de Educação Física eram advindos das instituições militares, contribuindo assim para a disseminação do Método Francês até próximo dos anos 60, com forte conotação militar.

A característica militar da Educação Física dessa época, mostra os interesses do sistema militar, cujo valor centrava-se no caráter utilitário-guerreiro que, para Nunes (apud Betti, 1991, p.74) é a *“característica imutável da Cultura Física através dos séculos (...) perdurando até os*

³ voltado para o desenvolvimento da capacidade física, com base em conhecimentos anátomo-fisiológicos. Criado na escola militar francesa Joinville-le-Pont, na década de 20.

nossos dias, onde se afirma como o objetivo principal". Figueiredo (apud Betti, 1991, p.74) entendia que a Educação Física poderia preparar a nação para resistir às desgraças de uma guerra, e que para ter sucesso no campo de batalha, seria necessário sucesso *"ter-se qualquer coisa de atleta"*. Rolim (apud Betti, 1991, p.74) considerou que a Educação Física exerceria um *"papel disciplinador"* que garante *"a estrita obediência às ordens recebidas"*, exigências estas da guerra moderna.

Podemos observar que a Educação Física nesse período se torna prisioneira da instituição militar para colaborar com os interesses do poder, os quais tinham principalmente um caráter higiênico e eugênico, garantindo o aperfeiçoamento total da raça brasileira, segundo Nunes, citado por Betti (1991, p.74)

O Método Francês, segundo documento do MEC (Ministério da Educação e Cultura) (1960), citado por Betti (1991, p.75), idealiza uma Educação Física *"orientada pelos princípios anátomo-fisiológicos"*, visando o desenvolvimento harmônico do corpo, e na idade adulta a manutenção e melhoria do funcionamento dos órgãos. A Educação Física é compreendida como o *"conjunto de exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com sua natureza"*.

Um dos princípios fundadores da Educação Física foi a idéia de que se alcançaria a melhoria e aperfeiçoamento da "raça" brasileira através da prática sistemática e orientada da atividade física.

Um dos principais centros divulgadores desta função eugênica (melhoria e aperfeiçoamento da raça) da Educação Física foi a Escola de Educação Física do Exército, a qual muitas vezes se confundia com a função de preparação guerreira e patriótica.

A tentativa de definir um tipo racial único era uma constante nos ideais eugênicos. Alguns autores pretendiam, através dos exercícios físicos, moldar um determinado tipo de corpo, evitando assim os desequilíbrios provenientes das misturas sociais existentes.

Nas escolas, as preocupações eugênicas se evidenciavam nos gabinetes e nas fichas médico-biométricas, onde se controlavam medidas antropométricas dos alunos e alunas.

No entanto, Domingues (apud Betti, 1991) ressaltou a confusão entre Eugenia e Eutecnia presentes no discurso eugênico. A eugenia, segundo seu conceito, promove a “seleção dos bens dotados”, enquanto que a eutecnia constituiu-se de medidas de ordem exterior, que agem como estímulo na orientação do desenvolvimento de heranças biológicas. Portanto vimos no discurso eugênico a pretensão de melhoria e aperfeiçoamento da raça através de medidas eutécnicas, a qual na verdade não promove a eugenização da raça (seleção). Ou seja, uma medida eutécnica como a higiene, será útil na formação de cidadão, mas não no aperfeiçoamento (genético) de uma raça.

Na década de 20 surge no Brasil um novo movimento pedagógico com idéias renovadoras, denominado “Escola Nova”. Lourenço Filho (apud Betti, 1991) afirma ser um movimento com objetivos mais

específicos, não restrito a um tipo de escola, mas de rever o sistema educacional como um todo.

Estava baseado nos estudos na área de Biologia e Psicologia. As bases biológicas da educação compreenderiam os aspectos de crescimento, maturação, adaptação, hereditariedade e condicionamento endócrino e nervoso, visando, segundo o mesmo Lourenço Filho, o desenvolvimento normal do ser humano. As bases psicológicas estariam preocupadas em compreender o comportamento de forma global e organizar a experiência infantil como um todo. A ênfase da escola dava-se no “aprender fazer”, na aprendizagem ativa. Estava preocupada com a proteção higiênica e a formação física dos alunos e alunas. Considerava a educação como função social e de dever do Estado, além de defender a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

O governo, por sua vez, adotou uma postura de conciliação entre os escolanovistas (renovadores) e a Igreja (conservadores), favorecendo ligeiramente os conservadores.

Os escolanovistas ao defenderem em sua proposta pedagógica o desenvolvimento integral do ser humano nas suas várias fases do crescimento reservaram um espaço para uma Educação Física higiênica, constituindo elemento considerado essencial pelos escolanovistas. No entanto, à Educação Física lhe foi atribuído *“um valor limitado quanto aos seus objetivos, ligados apenas ao desenvolvimento físico, higiene e saúde”* (Betti, 1991, p.86).

Uma explicação para a grande preocupação com a saúde e higiene pode ser encontrada em Azevedo (apud Betti, 1991, p.83):

“... a clientela das escolas públicas, segundo depoimento de Renato Jardim, se constitui em regra de crianças franzinas, freqüentemente de aspecto doentio, aglomeradas em pequeninas salas onde tudo conspira contra a saúde.”

A Educação Física foi implantada no sistema escolar nesse período com o apoio dos educadores (tanto renovadores quanto conservadores) e da instituição militar.

Uma explicação plausível, segundo Betti (1991) é a de que:

“... a Educação Física foi percebida como um valioso meio de inculcação dos valores pregados pelo Estado, em especial na escola secundária, numa faixa etária propícia à modelação de personalidade e à absorção de valores morais e cívicos.” (p.85)

M. S. Silva (apud Betti, 1991) considerou a ênfase dada ao ensino cívico e à Educação Física pelo Estado Novo como indício do ajuste do sistema escolar para a veiculação da ideologia dominante. Não é de se estranhar que na exposição de motivos da reforma do ensino secundário, o ministro Francisco Campos destacou, segundo transcrição de Betti (1991), que:

“... De todos os ramos do nosso sistema de educação, é exatamente o ensino secundário o de maior importância, não apenas do ponto de vista quantitativo, como do qualitativo, destinando seu maior número e exercendo, durante a fase mais propícia do desenvolvimento físico e mental, a sua influência na formação das qualidades fundamentais da inteligência, do julgamento e do caráter.” (p.85)

Segundo Capanema (apud Betti, 1991), a finalidade fundamental do ensino secundário é de formação da personalidade adolescente dos que um dia serão a elite dirigente do país, dada dentro dos seguintes parâmetros: humanismo, patriotismo e moralidade.

Dessa forma a Educação Física, segundo Betti (1991), caracterizava-se funcionalmente dentro do sistema escolar para a inculcação destes valores.

Os escolanovistas, apesar de atrelarem os objetivos da Educação Física ao desenvolvimento físico, higiene e saúde, levando em consideração aspectos sociais, tiveram que aceitar o nível de desenvolvimento disponível da Educação Física nacional. Uma Educação Física, segundo Betti (1991)

“... militarizada, disciplinadora, voltada quase que exclusivamente para o físico, com baixo nível de reflexão teórica, utilizando meios (Método Francês) que dificilmente atingiriam os objetivos educacionais globais propostos pelos escolanovistas (...)”. (p.86)

O interesse da Escola Nova na educação primária também não encontrou espaço devido à política do governo federal estar voltada para o ensino secundária.

Embora não tenha ocorrido o avanço da Escola Nova, a qual dava grande importância à Educação Física, foi com o Estado Novo, (o qual impediu a Escola Nova), que a Educação Física teve um impulso decisivo.

A Igreja não ofereceu nenhuma barreira para a implantação da Educação Física, a não ser em relação à Educação Física feminina, a qual pediam que fosse “apropriada” para aquele sexo, sem exibicionismos ou

adestramentos para as lutas dos estádios, pois queriam as moças sadias de corpo e santas de alma. Apoiavam a Educação Física pois acreditavam, segundo Sawaya (apud Betti, 1991) que os sentidos deveriam ganhar controle através de bons atos físicos.

A função biológica da Educação Física era comum aos conceitos dos escolanovistas e dos católicos.

“... A diferença, porém, é que para os primeiros a higiene/saúde eram um fim em si mesmo, tinham valor educativo por si só; ao passo que, para os últimos, era apenas um meio para favorecer o exercício intelectual e espiritual, e o controle da mente sobre o corpo” (Betti, 1991, p.88).

No entanto, as Forças Armadas tinham seu foco de interesse voltado sobre o seu valor eugênico e de preparação militar para a defesa nacional, que as vezes se confundiam com os próprios interesses do Estado, sobretudo o último.

A eugenia também foi, de certa forma, um ideal comum entre Escola Nova e Exército, *“tanto no que diz respeito diretamente ao “saneamento racial” pregado por Lourenço Filho, quanto indiretamente no binômio higiene/saúde pregado pelos renovadores educacionais” (Betti, 1991, p.88)*

Segundo Betti (1991), os grupos educacional conservador e educacional escolanovista, os interesses do Estado e do sistema militar convergiam em certo ponto no que se diz respeito à Educação Física. A eugenia, a higienização/saúde, a preparação militar e o nacionalismo

foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física.

Vemos que, sob um regime autoritário, vários esforços para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural foram feitos, entre eles o apoio à Educação Física por parte das diferentes instituições.

A Educação Física de 1946 a 1968

A ascensão do fenômeno esportivo levou, neste período, à formulação de um novo modelo para a Educação Física.

Em 1946, uma modificação na estrutura do Ministério, deixou isolada a Divisão de Educação Física, afetando diretamente a área. O número de aulas semanais diminuiu de três para duas e o tempo das mesmas também sofreu redução.

Contudo, foram criados em 1955 os “Centros de Educação Física”, que vinham atender às reivindicações das escolas particulares de 1947 frente às dificuldades para o desenvolvimento da Educação Física no ensino médio. Essa foi a solução financeiramente e tecnicamente mais adequada instituída pelo MES. E para os alunos e alunas matriculados nesses centros houve, em 1956, o aumento do número e tempo das aulas. As atividades escolares, a partir de então, seriam suspensas para participação em competições e demonstrações de Educação Física.

O que mais marcou nesse período foi a inclusão da obrigatoriedade de Educação Física na LDB, de 1961, para os cursos primário e médio,

até os dezoito anos. Esta medida foi regulamentada pelo Decreto 58.130, de 3 de março de 1966. Mas, esta regulamentação não foi suficiente para definir uma carga horária semanal mínima para a Educação Física, sendo que, anteriormente, o CFE (Conselho Federal de Educação) havia declarado, no Parecer 16/62, sua incompetência para determinar o número de aulas de Educação Física.

O documento do MEC, citado por Betti (1991, p.93), de 27 de abril de 1967, conceituou a Educação Física como *“um conjunto de ginástica, jogos, desportos, danças e recreação”*, sendo seus objetivos:

“... promover o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito e, de modo especial, fortalecer a vontade, formar e disciplinar hábitos sadios, adquirir habilidades, equilibrar e conservar a saúde e incentivar o espírito de equipe de modo que seja alcançado o máximo de resistência orgânica e eficiência individual.”

O “Diagnóstico da Educação Física e Desportos do Brasil”, elaborado no final dos anos 60, demonstrava que: as aulas de Educação Física no ensino primário eram quase que inexistentes; não havia uma inspeção efetiva da obrigatoriedade da Educação Física/Desportos no ensino médio na maior parte do país e os locais destinados à prática das atividades físicas eram, na sua maioria, improvisados; e não havia preparo das professoras primárias nas Escolas Normais, para o objetivo da Educação Física/Desportos.

Iniciou-se, já em 1942, um questionamento sobre os conceitos em Educação Física. A obra “Bases Científicas da Educação Física” (1952), da Sociedade de Estudos dos Problemas da Educação Física, questiona o

conceito bio-sócio-filosófico da Educação Física e critica o Método Francês.

Musa (apud Betti, 1991, p.94) rejeitou a prática de medições antropométricas pois, além de não ter uma *“utilidade prática”*, constituía-se um trabalho de gabinete, perdendo *“um tempo útil que poderia ser aplicado praticamente em proveito dos próprios alunos”*.

Marinho (apud Betti, 1991, p.94) afirmava ter, o conceito anátomo-fisiológico, feito com que os alunos realizassem *“as tarefas como se fossem trabalhos forçados”*, segregando o aspecto psicológico que seria de suma importância para preparar as crianças para o futuro, pois a sociedade se transforma, e novas exigências surgem. Condenava a imobilidade nas aulas, pois constituía uma forma pouco atraente de trabalho físico.

A. B. Silva (apud Betti, 1991, p.95) rejeitava a idéia de conceber um método para cada parte do indivíduo (física, moral e intelectual), pois o objetivo do ensino é a *“educação para a vida”*.

Colombo (apud Betti, 1991, p.95) propôs, frente à unilateralidade dos conhecimentos que a Educação Física tratava, primeiro somente o conhecimento anatômica, depois fisiológico e por último exclusivamente psicológico, o conceito social educativo, onde a Educação Física *“deixa de encarar o indivíduo isoladamente para conduzi-lo como elemento de um grupo, de uma sociedade”*.

No Decreto 58.130, de 1966, citado por Betti (1991), o conceito bio-psico-social aparece na definição do objetivo da Educação Física como sendo o de

“... aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - física, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade”(p.96).

O fenômeno da esportivização é encarado por alguns autores como o caminho que a Educação Física deveria seguir para alcançar seus objetivos. Para Colombo (apud Betti, 1991), o esporte tem um importante papel no seu conceito social-educativo, pois as virtudes provenientes dele contribuiriam para a formação do caráter, já que é tido como uma forte associação que fortalece a própria sociedade. Musa (apud Betti, 1991) vê o esporte como principal fonte para atingir os seguintes objetivos e características:

“(...) saúde, pela melhoria das condições psico-morfo-fisiológicas; desenvolvimento intelectual, porque obriga o aluno a raciocinar; desenvolvimento moral, porque cria o hábito de vencer as dificuldades; é adaptável a todas as idades e sexos; permite a execução de lições atraentes e o professor é incentivado pelos resultados obtidos” (p.96).

Considerou ainda que o esporte propiciaria um melhor ambiente que aquele posto pelos militares, com *“constantes exercícios de ordem, vozes de comando, (...)”*.

Neste período a Educação Física brasileira sofreu forte influência do método criado pelo Instituto Nacional de Esportes da França, denominado “Educação Física Desportiva Generalizada”. Este método,

basicamente, procurava incorporar o conteúdo esportivo à Educação Física, privilegiando o caráter lúdico dele.

Medeiros (apud Betti, 1991) e o MEC, DEF, citado por Betti (1991), afirmavam que o Método Desportivo Generalizado proporcionava a realização de atividades prazerosas, que englobava o indivíduo como um todo psicologicamente, morfológicamente e fisiologicamente, substituindo aqueles exercícios *“feito por obrigação, pelo exercício executado por prazer, ou por necessidade imperiosa”* (p.97).

Segundo o documento do MEC, DEF, citado por Betti (1991), de 1966, o esporte *“não é um fim, mas um meio de formação e preparação para a vida”* (p.99). Também pretendia livrar a Educação Física daquela idéia de que só a ginástica era o único conteúdo da Educação Física.

A Educação Física de 1969 a 1979

O período marcou a ascensão do esporte, como interesse do Estado, e a inclusão da Educação Física/Esporte nos planos do governo.

A obrigatoriedade da Educação Física determinada pela Lei 5.692/71 antes da definição do núcleo comum, dificultou a compreensão de sua existência dentro da grade curricular. No mesmo ano, a Educação Física recebeu uma nova regulamentação, pelo Decreto 69.450, citado por Betti (1991) o qual impunha que a “Educação Física, desportiva e recreativa” deveria integrar os currículos de todos os níveis de ensino, entendendo-a como a

“...atividade que por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (p.104).

Os objetivos, segundo Betti (1991), definidos pela referência da aptidão física, fixados para o primeiro e segundo graus correspondem, baseados no texto legal a:

- consolidação de hábitos Higiênicos;
- desenvolvimento corporal e mental harmônico;
- melhoria da aptidão física;
- despertar do espírito comunitário;
- despertar da criatividade;
- despertar do senso moral e cívico;
- emprego útil do tempo de lazer;
- perfeita sociabilidade;
- conservação da saúde;
- fortalecimento da vontade;
- aquisição de novas habilidades;
- estímulo às tendências de liderança; e
- implantação de hábitos sadios.

Para o ensino médio, a regulamentação determinava três aulas semanais, o que foi recebido pelos professores da área com grande euforia.

Observamos que o conceito bio-psico-social defendido pelo discurso legal, se contradizia na prática, esta preocupada com a aptidão física para a prevenção de doenças, combate ao sedentarismo, visando a

preparação do indivíduo para o exercício profissional mais eficiente e menos fatigante, segundo o Parecer 257/71, citado por Betti (1991).

O Parecer 504/76, citado por Betti (1991), propôs dois objetivos para a Educação Física, um voltado para a cultura física, desenvolvimento harmonioso dos órgãos e funções, visando o máximo de resistência e eficiência do organismo, e o outro, preocupado com a educação social, entendida como a aquisição do senso de ordem e disciplina, que seriam proporcionados pelos exercícios e competições esportivas.

Já o Parecer 540/77, citado por Betti (1991) colocava que a Educação Física tinha o mérito de constar na Lei como contribuinte para a formação integral do indivíduo, e não apenas do corpo.

Podemos questionar como que a Educação Física almejaria seus objetivos, como de formadora integral do ser humano, com uma prática que estava totalmente estabelecida nos parâmetros da aptidão física, o qual oferece grandes limites para uma proposta pedagógica preocupada com a “formação integral da personalidade”.

Novamente a Educação Física foi prisioneira do sistema, desta vez, pelas instituições médica e esportista, as quais visavam o desenvolvimento (físico) do indivíduo e a *“projeção nacional via esporte de rendimento”*, através da formação de atletas, *“incorporando definitivamente o conteúdo esportivo no primeiro e segundo graus”* (Betti, 1991, p.106).

De cada adianta a denominação Educação Física se o caráter pedagógico não é afirmado na prática? Será um bom termo designado para “formação integral do homem” pelos moldes da aptidão física?

Em 1970 cria-se o Departamento de Educação Física e Desportos como órgão central de direção superior do MEC. À ele incumbiu-se a função, segundo documento citado por Betti (1991), de:

“... planejar, coordenar e supervisionar o desenvolvimento da Educação Física, dos desportos estudantis e da recreação no país, em consonância com as diretrizes impostas pela política nacional para o setor” (p.108).

Mas esta “política nacional para o setor” ainda estava sendo formulada. O que se tinha era o “Diagnóstico da Educação Física/Desportos” realizado em 1969, o qual concluiu que inexistia uma política de Educação Física/Desportos subordinada às necessidades educacionais, comunitárias e de desenvolvimento urbano. Assim sendo, o modelo adotado para a Educação Física/Desportos foi baseado em três aspectos:

“1. O modelo tem por base o sistema educacional, com ênfase no ensino fundamental;

2. O objetivo prioritário é a melhoria da aptidão física da população urbana como um todo; e

3. A organização desportiva comunitária – clubes, federações, etc. – constitui empreendimento da livre iniciativa” (Betti, 1991, p.108).

A partir de então, o sistema piramidal começou a se fortalecer na medida em que o Estado investia em instalações e infra-estrutura, além da ação normativa, propiciando a ampliação do esporte de massa cujo estágio superior é o esporte de elite. Isto evidencia-se claramente com a publicação do Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNED), transcrito por Betti (1991):

“I – Aprimoramento da aptidão física da população;

II – Elevação do nível dos desportos em todas as áreas;

III – Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa;

IV – Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer;

V – Elevação do nível técnico-esportivo das representações nacionais” (p.109).

Esta política, segundo o documento do MEC de 1976, citado por Betti (1991), considerou o esporte fundamental na “formação do homem”, na consolidação da nação e na solução de problemas atuais, gerados pela moderna sociedade industrial, além de evidenciar o caráter democrático e socialmente justo ao possibilitar o surgimento de um atleta talentoso, *“que encontra condições para revelar-se, independentemente de prestígio, nível de renda ou relações de poder” (p.109).*

A “Política Nacional” conduziu a Educação Física/Esporte dentro de um sistema misto, no qual preservava-se a liberdade individual e a iniciativa estatal, devido, segundo o documento, às *“atuais condições brasileiras”*. O pragmatismo, que orientava o indivíduo para o resultado e a competição, foi a doutrina eleita pelo Estado em oposição ao dogmatismo o qual está preocupado com finalidades educacionais, pois era *“válida para as condições do universo brasileiro”* e *“no mundo atual, prevalece o pragmatismo, que tende a ampliar a sua influência dentro da dinâmica da política internacional”*, segundo o mesmo documento.

Apesar de não admitir a escolha pelo “dirigismo” (caracterizado pela intervenção total do estado na prática de atividades físicas) e

“pragmatismo”, os autores da Política, segundo Betti (1991), deixavam bem claro suas preferências pelo esporte de alto rendimento. A opção pelo sistema piramidal evidencia-se quando o documento afirma que *“Entende-se a Educação Física escolar como causa e o desporto de alto nível como efeito, tendo o desporto de massa como intermediário”*.

As consequências desta política, segundo Betti (1991), se limitaram na ascensão do fenômeno esporte a nível nacional; no descaso da Educação Física escolar e na esportivização definitiva da Educação Física escolar.

A elitização acometida pela esportivização da Educação Física escolar contava com o apoio do estado, numa concepção baseada na “escravidão” do aluno ao esporte, e não o esporte contribuindo na formação do indivíduo, a serviço dos interesses educacionais.

Mas, para a inclusão do esporte no meio educacional segundo os interesses do Estado, era preciso manter um discurso pedagógico, o qual destacasse o seu valor educativo, o que é feito, segundo citação de Betti (1991) do documento do MEC de 1976, de forma muito superficial:

“Inegavelmente, uma das características mais evidenciadas do desporto, e que recomenda sua utilização como meio educativo por excelência, é o espírito de disciplina e lealdade que a sua prática inspira. O desporto, praticado sob as mais diversas formas, tem contribuído, através da história, para a consolidação dos valores morais e culturais dos povos” (p. 113).

Aliado a este quadro, houve neste período uma proliferação de cursos superiores de Educação Física, cujos currículos estavam

voltados para a formação de técnicos esportivos, para atender o mercado de trabalho criado pelo Estado, ou seja, os interesses do Estado ficariam garantidos também na formação de recursos humanos, contribuindo na confusão mais uma vez do Esporte com a Educação Física.

Em 1975, segundo Betti (1991), uma instituição de ensino superior de Educação Física realizou uma reflexão pioneira sobre a questão. Considerou que os professores formados não se enquadravam em uma filosofia totalmente esportista, nem numa que oferecesse um tratamento pedagógico à Educação Física. Sendo assim, sugeriu-se a formação de um professor voltado para uma preocupação pedagógica, que colaborasse na formação do homem através dos conteúdos da Educação Física: esportes, ginásticas, e jogos.

A Educação Física de 1980 a 1986

Devido à uma situação de crise do sistema educacional, um questionamento que vinha acontecendo e uma mudança na visão de Educação Física, caracterizando uma crise de identidade, este período marcou um novo discurso pedagógico da Educação Física baseado na transformação social.

O DED, em 1982 transformou-se em Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED), o que reforçou o tratamento diferenciado da Educação Física, sendo as políticas de Educação Física, neste momento, desvinculadas da política educacional do país. Cabia à SEED o

gerenciamento da Educação Física a nível nacional, desde a formulação de políticas até a sua supervisão.

Em 1981, nas diretrizes elaboradas pela SEED, notou-se, segundo Betti (1991), uma indicação de superação do modelo piramidal, na medida em que criticava aqueles que viam a massa como matéria –prima para fabricar campeões, pois afirmava que o simples praticante (aqueles que não pertenciam à elite), são um “fim em si mesmo”.

Segundo o documento, a Educação Física Escolar “um fim em si mesmo”, foi considerada como “*um conjunto de atividades educativas que visam a criar o gosto e o hábito do exercício físico regular*”, citado por Betti (1991, p.119).

Contudo, no discurso oficial observou-se uma volta ao sistema piramidal, pois admitia que “*a elite surge da massa*” e ainda a Educação Física escolar tida como “*forma específica de promoção indireta do Desporto*” (Betti, 1991, p.120).

Devido aos problemas detectados na área escolar, como infraestrutura, prática deficitária de 5ª à 8ª série e quase inexistente de 1ª à 4ª série, formação deficiente dos professores(as) da área, estabeleceu-se a prioridade para a pré-escola e as quatro primeiras séries do primeiro grau.

Propôs, então, segundo documento do SEED citado por Betti (1991), uma Educação Física caracterizada “*por uma educação psicomotora, fundamentada nos aspectos de crescimento e desenvolvimento da criança*”, porque “*age simultaneamente sobre os domínios cognitivo,*

afetivo e motor”(p.121), além da preparação dos novos e os já atuantes docentes, de modo a atender aos objetivos da educação psicomotora.

Em 1985, da necessidade de integração da Educação Física à Educação, considerou, segundo Betti (1991), *“o esporte em três dimensões: como um fenômeno social, elemnto do processo educacional e elemento de ocupação do tempo livre”*. (p.121)

O binômio Educação Física/Esporte transtormou-se em um sistema de *“atividades físicas”*, dividido em três áreas: Atividade Física de Formação (Educação Física e Desporto Estudantil), Atividade Física de Tempo Livre e Atividade Física de Rendimento.

A Educação Física escolar foi considerada um direito de todos e definida, segundo transcrição do documento de 1985 do SEED feita por Betti (1991), como:

“... um instrumento de educação integral e permanente para um emlhor desenvolvimento do individuo dentro dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, em consonância com as características e peculiaridades culturais e regionais da população.” (p.121).

O Esporte de Alto Rendimento ficou por conta das instituições privadas, como clubes, empresas e clubes-empresas.

“De 1ª à 4ª série, a ênfase deveria dar-se no campo da educação psicomotora, de 5ª à 8ª, ao desenvolvimento das qualidades físicas básicas e à iniciação nas habilidades esportivas, e no 2º grau, às atividade que contribuam para o aperfeiçoamento de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do aluno”(Betti, 1991, p.122).

Mas, apesar de ter sido aprovada pelo CFE, essas medidas não foram publicadas, ao passo que, em 1985 o recém criado Ministério da Educação (ME), propôs uma nova conceituação de Esportes subdividida em três manifestações: esporte-educação, esporte-participação, esporte-performance.

O esporte-educação seria, conforme o documento do ME citado por Betti (1991), o esporte que acontece na escola, com o objetivo de desenvolver o indivíduo buscando sua autonomia, democracia e participação. Não se preocupava *“criar hábitos de prática desportiva”* mas propiciar *“condições de perceber os valores dessa prática como um fator de bem-estar”* (p.123).

O esporte-participação era compreendido pelo esporte praticado sem um tempo predeterminado, ou qualquer obrigação.

O esporte-performance era caracterizado pelo seu caráter competitivo segundo regras pré-estabelecidas internacionalmente.

Embora houvesse um grande avanço na adoção do modelo de subsistema esportivo, ainda permaneciam traços do modelo piramidal, ao recomendar-se que *“o esporte educação seja também um meio de descoberta e desenvolvimento de futuros participantes do esporte-performance”* (p.123).

A Educação Física, segundo o ME, deveria existir nos currículos, porque:

“... aprimora a implantação de hábitos saudáveis e estimula o fortalecimento da vontade e das tendências de liderança, concorre para o aprendizado das regras de convivência

social e favorece o sentimento comunitário”.(Betti, 1991,p.124)

A Educação Física, segundo conclusões do II Congresso Estadual de Educação realizado em São Paulo, em 1983, revelaram que ela estava sendo usada, no Brasil, para mudar hábitos, *“contribuir para a segurança nacional e os interesses econômicos vigentes e para a repressão e desarticulação do movimento estudantil universitário, o que a descaracteriza como prática educativa”* (Betti, 1991, p.125).

Ela sofreu a inculcação dos valores das instituições militar e médica, formando profissionais ingênuos e despreparados e facilmente manipulados.

Diante desse quadro sugeriu-se a

“... mudança no currículo de Educação Física e Técnica Desportiva; demilitarização da Educação Física, eliminando o comportamento autoritário e hierarquizado dos professores; eliminação da predominância da influência da área biológica; estabelecimento da distinção entre o esporte-educação e o esporte-rendimento; e outras” (Betti, 1991, p.125-126).

Além disso, Thomas (apud Betti, 1991) propôs um ensino baseado na criatividade do aluno, enquanto Medina (apud Betti, 1991) afirmava que a Educação Física necessitava procurar sua identidade.

Os profissionais da área buscaram teorizar suas práticas a fim de solucionar a crise pela qual estava passando. Passou-se a uma fase de reflexão sobre as relações entre a Educação Física e a sociedade, sendo a Educação Física contribuidora para transformar a realidade ou apenas integrar o indivíduo na sociedade.

Educação Física e o Ensino Médio

A Educação Física no ensino médio, até os dias atuais, foi usada como instrumento das instituições médica, militar e esportiva, sendo sua prática pedagógica (quando existente) voltada para os interesses dessas instituições.

Essa instrumentalização da Educação Física deve-se ao fato dela, até então, não possuir um conhecimento sistematizado que promovesse a reflexão, caracterizando-se uma disciplina que oferecesse grande oportunidade para o Estado inculcar seus valores nos alunos.

Caracterizada como uma Educação Física desprovida de identidade própria, sua prática, atualmente, se limita ao que os alunos querem, principalmente no ensino médio, pois é justamente este nível de ensino que se encontra em uma grande crise quanto à sua finalidade: ensino superior ou profissionalizante? Ou mesmo, se limita a uma prática específica, onde se pretende uma recreação ou a seleção dos mais hábeis para as equipes representativas da escola. Vemos aqui forte influência da instituição esportiva.

A necessidade de se trabalhar no ensino médio um conteúdo mais reflexivo, visto que os adolescentes se encontram numa fase cognitiva mais evoluída, representa um dificuldade para os docentes frente à sua formação (na sua maioria) voltada para uma prática de reprodução de movimentos sem sua conseqüente reflexão.

Os jovens deste nível de ensino necessitam uma Educação Física que estimule a sua capacidade de raciocínio, pois não se encontra mais preso à realidade concreta, ele passa a ser capaz de abstrair, criar hipóteses, fazer suposições, propor, criticar, chamado por Piaget de período operatório lógico-formal.

Aliado à esse enfoque cognitivo da adolescência, devemos atentar ao fato de que, como demonstra a história, os movimentos artísticos, políticos e revolucionários, sempre foram e ainda são propulsionados por jovens, o que comprova que a rebeldia e a crítica, comportamentos muitas vezes presentes nos adolescentes, podem ser vistos como fatores responsáveis pela revisão e possível transformação da vida em sociedade.

A escassez de estudos relacionados à Educação Física no ensino médio demonstra a necessidade de uma reformulação das práticas pedagógicas existentes até então, em sua maioria, sem nenhum vínculo com a formação humana, estando a exclusão, muitas vezes presente nas mesmas.

Um estudo que merece nossa atenção, refere-se à uma proposta curricular para o ensino de Educação Física no segundo grau concluída no ano de 1992, elaborada pela Equipe Técnica de Educação Física da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Este documento oficial sustenta teoricamente uma Educação Física de caráter humanizador, em que seu conteúdo proposto se encontra comprometido com a formação do educando.

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

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

A proposta curricular aponta vários fatores que dificultavam a realização das aulas de Educação Física escolar, dentre eles, a evasão dos alunos, relacionado ao fato das aulas de Educação Física estarem fora do período normal de aulas, ou seja, em período diferente daquele das demais disciplinas que compunham a grade curricular.

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

Podemos observar um nítido esforço por parte da proposta curricular no sentido de superação da visão mecanicista da Educação Física, que valoriza a aptidão física, veiculada pela lei federal 69450/71, apresentando aos docentes da área um novo conceito de Educação Física, que não é mais a do educador físico:

“É preciso que se tenha uma visão de corpo e das práticas corporais, esportivas ou não, embasada em uma concepção de Educação Física centrada no humano, numa perspectiva de transformação social que propicie a formação de um homem conhecedor e crítico de sua realidade e de seu contexto, capaz de compreendê-los e transformá-los” (SP, 1992, p.15).

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

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

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

Reconhecemos o esforço, presente nessa proposta, de uma tentativa de melhoria da qualidade do ensino de Educação Física nas escolas da

rede de ensino oficial do Estado de São Paulo, representando importante passo rumo à uma Educação Física com caráter humanizador, com identidade própria.

O documento oficial mais recente que trata a Educação Física no ensino médio é a resolução CEB nº3, de 26 de junho de 1998, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, desvinculando a Educação Física das três áreas de conhecimento propostas que dão base à formação dos currículos. No entanto, determina a sua obrigatoriedade como componente curricular que deve possuir tratamento interdisciplinar e contextualizado.

Em conformidade com a lei 9394/96, as Diretrizes do ensino médio relata que esse nível de ensino deve "... vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social" (art. 1º, s/p), o que segundo David (1998) os redatores dicotomizam "mundo do trabalho" e "prática social", como se o trabalho não estivesse relacionado a uma prática social.

Este documento também elucida a idéia que a educação neste nível de ensino, deve permitir "o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho" (art. 8º, s/p), declarando às escolas, a autonomia quanto à formulação da proposta pedagógica. Nesse sentido as escolas terão "liberdade de escolha" de suas propostas pedagógicas, desde que contemplem os currículos das três áreas do conhecimento e os objetivos propostos.

Apesar deste documento revelar uma certa contradição entre seu aspecto "... doutrinário sobre princípios, fundamentos e procedimentos a

serem observados na organização pedagógica e curricular” (art. 1º, s/p), e a busca de Identidade, Diversidade e Autnomia das instituições; observamos um avanço quanto ao tratamento dado aos currículos que, segundo o artigo 5º, inciso I, afirma:

“ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (s/p).

Visto isso, não podemos ser ingênuos ao vermos a Educação Física diferenciada dos demais componentes curriculares, não inserida em nenhuma das três áreas do conhecimento, como se não necessitasse também de um tratamento metodológico, reforçando a idéia de ser uma prática educativa composta por atividades com fins em si mesmas.

Ainda podemos observar a extrema dificuldade que a Educação Física enfrenta na sua inserção como componente curricular, de importância equivalente aos demais. Pudemos, porém, desde 1930, acompanhar um avanço significativo da Educação Física até os dias atuais; e abrir novos caminhos para propostas e discussões acerca da Educação Física no ensino médio.

A seguir, discutiremos sobre uma nova abordagem da Educação Física pelos temas transversais que, apesar de apresentar-se como um conceito recente, seus ideais já vem sendo discutidos a algum tempo.

Os Temas Transversais, utopia ou uma nova possibilidade?

É possível sonhar com um ensino médio no Brasil que tenha dentre seus objetivos a construção da cidadania? A formação de jovens que, ao mesmo tempo que conheçam os conteúdos da ciência contemporânea, também reflitam, por exemplo, sobre os limites éticos da aplicação dessa ciência? Ou ainda, é possível sonhar com um ensino médio que forme alunos e alunas conscientes de seu papel para a construção de uma sociedade mais justa e solidária?

Ao analisarmos criticamente a realidade fica a impressão de que o ensino médio brasileiro está muito longe desse sonho. Parece que seu papel tem sido somente preparar os futuros cidadãos e cidadãs para uma prova, o vestibular. Prepará-los para responder a perguntas específicas sobre as diferentes partes que compõem o aparelho reprodutor das flores, ou a compreender a teoria da gravidade. Grosso modo, essa parece ser a finalidade da educação a que são submetidos os jovens brasileiros, e isso não é condizente com uma educação para a cidadania.

O que é pior é que esse modelo já está tão incorporado como algo “natural” na mente de professores, alunos e pais, que poucos o questionam e conseguem pensar que é possível sonhar com uma educação que leve alunos e alunas à reflexão sobre seu papel como sujeitos agentes de transformação social, e de que os conhecimentos científicos deveriam ser instrumentos para a construção dessa sociedade mais justa e solidária.

Ao contrário do que muitos pensam, uma educação mais humanista não é utopia e, no mundo inteiro, vêm sendo implantados projetos e currículos escolares tentando estabelecer uma concepção voltada mais para os interesses cotidianos da maioria da população. Romper com essa estrutura de preparação exclusiva para os vestibulares é condição para conseguirmos vislumbrar a utopia.

Um dos caminhos que surgem com o objetivo de transformar essa realidade, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal na estrutura curricular das escolas, de temas como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades e a educação de sentimentos. Isso que vêm sendo chamado de “temas transversais” na educação.

O que significa trabalhar transversalmente esses temas? As idéias baseiam-se no livro “Temas Transversais em educação” (Busquets, M. et al, 1999). Nesse livro as autoras Maria Dolors Busquets, Montserrat Moreno e Genoveva Sastre adotam a concepção de que só tem sentido para os objetivos a que se propõe a inclusão dos temas transversais na escola, ou seja, a construção da democracia e da cidadania a partir de conteúdos vinculados ao cotidiano e aos interesses da maioria da população, se houver uma mudança no eixo vertebrador dos conteúdos escolares.

Assim, Montserrat Moreno (in: Busquets, M et al, 1999) propõe uma virada na relação entre conteúdos tradicionais e temas transversais,

tornando os temas transversais que constituem o centro das preocupações sociais no eixo longitudinal, ou vertebrador, dos conteúdos escolares. De acordo com a autora, esse giro trará um conceito totalmente diferente de ensino, que permitirá encarar as disciplinas atualmente obrigatórias do currículo não mais como fins em si mesmas, mas como meio para se atingir outros fins, mais de acordo com os interesses e necessidades da maioria da população.

Para concretizar essa proposta é necessário integrar interdisciplinarmente os conteúdos tradicionais e os temas transversais, ou seja, é entender que a transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar do conhecimento e que o conteúdo que promove a integração é a ética.

Exemplificando essa proposta, o professor de matemática ao trabalhar o conteúdo específico de sua área deve integrá-lo aos temas transversais, como os que objetivam a construção da cidadania, mas também aos demais conteúdos curriculares, como os de ciências, língua, história, geografia, etc. Afinal, nessa concepção, só faz sentido estudar a matemática na escola se ela tiver relação com o que se estuda na Biologia, na Química, na História, ao mesmo tempo que objetive que os alunos aprendam a utilizar os conceitos e raciocínios matemáticos, por exemplo, para lutar por seus direitos ou os direitos de outros seres, humanos ou não. Essa mesma integração deve ser objetivada por todos os professores das demais disciplinas.

De uma certa maneira, é partindo de princípios como esse que o Conselho Nacional de Educação aprovou as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, já em vigor este ano, que prevê dois eixos centrais para a estruturação curricular das escolas: a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos no cotidiano dos alunos. Ao trazer para a sala de aula a discussão sobre a ética, a sexualidade, o meio ambiente e a diversidade cultural pode-se promover a contextualização dos conteúdos científicos tradicionais.

Um exemplo prático de aula de Educação Física que traduz essa concepção, é uma aula em que o jogo tradicional “dança da cadeira” se torna um instrumento para se trabalhar a exclusão. Como isso se daria?

Primeiramente, a brincadeira seria dada de forma tradicional, ou seja, as pessoas que não sentarem quando a música parar, ficam de fora observando o desenrolar da brincadeira. Num segundo momento, ninguém é excluído, as cadeiras são retiradas e as pessoas tentam ocupar as cadeiras restantes de alguma forma. Assim, não ocorre a exclusão, além das pessoas se organizarem em torno de um objetivo comum. Dado as duas variáveis da brincadeira, o professor(a) reúne a turma para conversar sobre o que havia acontecido de diferente entre a primeira e a segunda vez que brincaram. As pessoas facilmente chegariam à conclusão que não é muito bom “ficar de fora” (excluído) e dariam exemplos disso da vida real, mostrando que compreenderam a aula.

Pudemos observar nesse exemplo que o conteúdo da disciplina foi passado (jogos - dança da cadeira) com o objetivo que não se esgota em si mesmo, e sim contribui para o desenvolvimento da cidadania.

Atualmente, mais que preparar o aluno para o trabalho, devemos prepará-lo para a vida em sociedade pois, este jovem facilmente se adaptará em qualquer trabalho. Não estamos excluindo aqui os conhecimentos básicos e gerais que ele deve possuir, mas afirmando que ele será capaz de usá-los de diferentes formas se for educado para a cidadania.

A Educação Física, portanto, se torna uma possível ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e solidaria, na medida em que promove uma educação para a cidadania.

Bibliografia

Brasil, Conselho Nacional de Educação. *“Resolução CEB N 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.”* Brasília.

Betti, M. *“Educação Física e sociedade.”* São Paulo: Movimento, 1991.

Busquets, M. et al. *“Temas transversais em Educação. Bases para uma formação integral.”* São Paulo: Ática, 5 edição, 1999.

David, T. *“Educação Física escolar no ensino médio: qual é a sua proposta.”* Monografia de Graduação. Unicamp. Campinas, 1998.

Pimenta, S. G., Gonçalves, C. L. *“Revendo o ensino de 2 Grau: propondo a formação de professores.”* São Paulo: Cortez, 2 edição, 1990.

São Paulo (Estado) Secretaria Da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *“Proposta curricular para o ensino de Educação Física: 2 grau. Versão preliminar.”* São Paulo: SE/CENP, 1992.

Saviani, D. *“O nó do ensino de 2 grau.”* Revista do 2 grau, MEC/INEP/CENAFOR, 1986.