



TCC/UNICAMP
F317c
2385 FEF/874

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR:
UNIDADE OU DIVERSIDADE?

Conrado Augusto Gandara Federici

CAMPINAS

1995



CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

UNIDADE OU DIVERSIDADE

Conrado Augusto Gandara Federici

**Monografia apresentada à
Faculdade de Educação
Física da Universidade
Estadual de Campinas,
como requisito para
obtenção do grau de
licenciado em Educação
Física.**

Orientador: Jocimar Daolio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
1. Análise das Obras.....	6
1.1. Educação de Corpo Inteiro.....	7
1.2. Metodologia do Ensino de Educação Física.....	12
1.3. Educação Física e Sociedade.....	18
1.4. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.....	23
2. Comparação entre as quatro tendências.....	26
2.1. Os pontos de partida e chegada dos autores.....	26
2.2. As propostas metodológicas.....	32
CONCLUSÃO.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa realizar, além de uma revisão bibliográfica de autores nacionais que tratam da proposta de conteúdos escolares de Educação Física de 1º grau, uma análise e discussão a esse respeito. Sua intenção não é responder a perguntas específicas quanto a forma ou procedimento de escolha do assunto de aula em si, mas possibilitar um conhecimento conjunto, relacional, dos diferentes posicionamentos existentes atualmente na área.

Com o intuito de tornar mais clara a origem do problema, formulamos algumas perguntas-chaves: qual a importância de se ter um conteúdo enfatizando práticas regionais, por exemplo: o “surf” em escolas do litoral; o “break” (“funk”) em escolas da periferia? Os conteúdos devem ser gerais em qualquer lugar? De que maneira as práticas corporais regionais entram - portanto, institucionalizam-se - na escola? Todos devem ter acesso às várias manifestações da cultura corporal, independentemente da região ou relevância para os alunos? Existe um conteúdo básico (futebol, basquetebol, voleibol, handebol, atletismo, jogos, danças e lutas) e um “flutuante”, variável, que muda de acordo com o local, comunidade e professor? O nível sócio- econômico da escola determina os tipos de práticas dos alunos nas aulas? Estas e outras questões já foram feitas (e continuarão sendo) pelos mais diversos profissionais da área, estudantes, formandos e professores, os quais tiveram acesso à literatura atualmente existente. Tal fato não se mostra de propriedade exclusiva da Educação Física, pois em todos os ramos das chamadas Ciências Humanas visões e maneiras diferenciadas de análise de fenômenos sociais são estudadas e defendidas sob parâmetros e embasamentos teóricos também variáveis, os

quais tornam-se material bibliográfico voltado para a formação ou usufruto desses profissionais.

Visamos com esta monografia colocar lado a lado abordagens diferenciadas, a fim de possibilitar o conhecimento dos principais aspectos tratados por cada autor em relação à escolha de conteúdos para as aulas de Educação Física. Portanto, este trabalho tem por objetivo identificar, em um primeiro momento, as principais linhas ou tendências teóricas propostas e seus autores, levantando suas características relevantes ao tema. Em uma segunda etapa, pretende realizar uma análise comparativa dos principais aspectos abordados anteriormente, constatando suas aproximações e diferenças. Por fim, baseado na existência de diferenças significativas, onde ora se adota um conteúdo dito clássico, ora se apóia nas características sócio-culturais da região, apresentar um posicionamento conclusivo.

1. ANÁLISE DAS OBRAS

Este capítulo é reservado à análise dos diferentes posicionamentos teóricos existentes a respeito da Educação Física escolar no Brasil. Temos claro que, como afirma Mauro Betti em um texto recém publicado (1995), a produção teórica não mais se limita aos laços das influências norte-americana e alemã; adquiriu a maturidade de se libertar de discussões infantis do tipo Esporte x Educação Física, ou biólogos x sociólogos etc; adentrando no campo das grandes correntes filosóficas: neopositivismo, marxismo, fenomenologia, construtivismo. Com isso, a Educação Física deu mais um passo rumo à “Ciência”. Portanto, agora, as discussões estão em um outro “nível”, “(...)igualzinho às áreas maduras, sociologia, psicologia” (Betti, 1995, p.81).

Partindo daí, encontramos alguns representantes deste universo de produção científica em nosso país. Por se tratarem de autores bastante utilizados como bibliografia em formação e pesquisa, em cursos de especialização e aperfeiçoamento, e até propostas curriculares, optamos pela análise das diferentes tendências teóricas e experiências acadêmico-profissionais expressas por esses professores em suas principais publicações (livros, textos, programas de televisão).

Baseando-nos em Betti (1995), analisaremos quatro tendências, que, segundo o autor, são as principais atualmente na Educação Física brasileira. São elas: a “Construtivista”, a “Crítico-Superadora”, a “Sistêmica” e a “Desenvolvimentista”. Os livros, que são a base e não a totalidade de nossas discussões e os respectivos autores seguem a sequência correspondente às

teorias citadas: 1.1. “Educação de Corpo Inteiro”, de João Batista Freire; 1.2. “Metodologia do Ensino de Educação Física”, de Coletivo de Autores; 1.3. “Educação Física e Sociedade”, de Mauro Betti; 1.4. “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, de Go Tani et alli. Pretendemos destacar de cada autor tratado, os aspectos relacionados aos conteúdos de aulas de Educação Física, de acordo com sua teoria.

1.1. “Educação de Corpo Inteiro”, de João Batista Freire

O autor dá início falando sobre a “pedagogia do movimento na escola de primeira infância”. Nesta parte, apóia-se sobre as bases teóricas de Piaget, ou seja, fundamentos do desenvolvimento motor que partem da existência no ser humano de “esquemas motores”; construções de movimentos, que dependem da interação dos recursos biológicos com o meio ambiente. Podemos notar a primeira teoria presente: a “Construtivista”. O autor ainda ressalta que não acredita em “padrões de movimento”, caso contrário o mundo também deveria ser padronizado. Este “alicerce” vai definir, mais tarde, a razão de escolha de certas atividades.

Ainda neste trecho, considera o fato da criança, ao chegar à escola, já possuir uma gama de conhecimentos, os quais devem servir de ponto de partida, ou, antes disso, precisam ser aproveitados, pois:

(...) o conhecimento do mundo da criança nesse período depende das relações que ela vai estabelecendo com os outros

e com as coisas. Navega ainda em águas rasas, pouco se distanciando da costa. O que conhece de si e das coisas é insuficiente para estabelecer relações de grupo e, por isso, centra seu brinquedo em sua própria atividade, em seus interesses (Freire, 1989, p.19).

Tais interesses são constituídos basicamente pelas brincadeiras e jogos particulares característicos a esta fase, o “faz-de-conta”:

Quando não estão envolvidas nas tarefas exigidas pela escola, as crianças realizam muitos brinquedos simbólicos; a própria escola inclui isto em suas atividades. O que raramente se vê, no entanto, é uma integração entre o faz-de-conta da criança e a atividade concreta de ensino da escola (Freire, 1989, p.38).

A crítica de Freire advém do não aproveitamento “pedagogizado” do conhecimento infantil. Ainda a esse respeito:

(...) o que reforça nossos argumentos de que a escola, na primeira infância, incorre em grave equívoco ao desconsiderar, como recurso pedagógico, o jogo simbólico e as demais atividades motoras próprias das crianças nesse período (Freire, 1989, p.43, 4).

Em um texto publicado, João Freire resume seu pensamento:

Sempre vi crianças chegando à escola com muito conhecimento em atividades corporais. A criança brinca e brinca muito bem, muito melhor que nós. Mas vejo que ela tem um conhecimento muito particular, que lhe serve individualmente, mas muito pouco socialmente. Basta ver um jogo sem regras. Ela ainda não sabe o que fazer quando alguém não lhe coloca regras, porque seus movimentos

corporais ainda não conseguem interagir com um grupo social um pouco mais complexo. Sendo assim, ela terá que aprender a dar uma utilidade social a essa sua motricidade ainda bastante individual (Freire, 1991, p.78).

Estas citações já nos fornecem alguns indícios sobre qual deve ser o conteúdo trabalhado, segundo este autor, nesta faixa etária. Ao propor as atividades, o autor deixa claro os pressupostos que as sustentam e explica seu nível de aplicabilidade e influência no desenvolvimento da criança. São elas: jogos dos opostos, brincando de trânsito, circo e esconde-esconde. Logo após, fala sobre os materiais “(...) seria muito importante que os professores tivessem a sensibilidade de observar na própria cultura das crianças que freqüentam a escola, se existem brinquedos em que os pequenos utilizam pneus, e quais são eles”(Freire, 1989, p.56). Estes materiais são: pneus, caixas de papelão, latas, copos plásticos, bastões de madeira, bolas de meia, garrafas de plástico, sacos de estopa, tampinhas de garrafas. As brincadeiras trabalham basicamente com a formação do símbolo, tão explorada por Piaget. Da mesma forma, os materiais nos remetem aos jogos de construção.

A conclusão desta parte foi feita com as seguintes palavras:

Na verdade, o que a escola deve buscar não é que a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que através dela ela possa se desenvolver plenamente”(Freire, 1989, p.76).

É reservado um tópico do livro exclusivo à uma questão bastante famosa na área: educação do, pelo ou para o movimento. Após relativizar tais conceituações, o autor defende uma “*educação de corpo inteiro*”, destacando, com isso, a educação de um corpo em relação a outros corpos e objetos no

espaço. Apesar disso, percebemos, como na última citação, que suas idéias caminham em direção a uma “educação pelo movimento”, ou seja, o movimento seria um meio para se atingir o desenvolvimento de outras capacidades inerentes ao ser humano (cognitivas, afetivo-sociais etc.); estaríamos, sim, ensinando certo tipo de movimento, vislumbrando algo além da própria resposta motora da criança.

O contexto de jogo e a significância para a criança são as características marcantes no prosseguimento de propostas de atividades. Agora, o autor já fala sobre as séries iniciais do 1º grau. No caso, as atividades foram propostas a partir do tipo de material (em outros momentos, utiliza-se também de outros pontos de partida, como por exemplo, habilidades motoras). Variações de jogos com corda, bola, bastões e arcos foram apresentadas, tendo como pano de fundo tarefas conhecidas da realidade infantil, como o próprio autor explica: *“Entre os recursos pedagógicos que a Educação Física utiliza em sua tarefa de ensinar, há um muito particular, que são as atividades corporais provenientes da cultura da criança”*(Freire, 1989, p.85). Como fazem parte da cultura brasileira, propõe “escravos de Jó”, “tiro ao alvo”, “perna de pau”, como mais opções de atividades com materiais diferenciados.

O autor defende o jogo como a situação de aprendizagem mais propícia e próxima à criança: *“Se for possível promover o desenvolvimento de uma habilidade motora dentro de um contexto de brinquedo, por que fazê-lo isoladamente?”*(Freire, 1989, p.134).

Agora, origina suas propostas a partir de habilidades motoras: corridas-pegas, corridas simples, com obstáculos; saltos - em distância, altura, pular corda; giros - pegas e estafetas com giros; lançamentos - bete, estourar balões.

No tocante à socialização e afetividade, o autor fala da importância da auto-organização e aplicação de jogos de regras como fator determinante na formação da personalidade do aluno. Na seqüência, relaciona a Educação Física com outras disciplinas através de atividades já abordadas, associadas à separação de sílabas, palavras, letras, tempo, números, operações.

Podemos aproveitar a conclusão da obra para resumir a visão do autor sobre como deve ser tratado o conteúdo da Educação Física na escola:

(...) reuniria tudo o que a criança sabe sobre amarelinha, pegador, futebol, bolinha de gude, casinha, comidinha, e toda aquela infinidade de saltos, corridas, giros, gritos, risadas, cantos e danças, e levaria para dentro da escola sem discriminação. Não haveria movimento feio ou bonito, certo ou errado, melhor ou pior. Essa é a matéria-prima básica que utilizo em Educação Física. Porém, eu não levaria essa cultura para minha escola para mantê-la tal como ela se apresenta. Eu tentaria fazer com que ela crescesse, se ampliasse cada vez mais, como uma espiral (Freire, 1989, p.219).

Esta citação mostra-nos a importância dada pelo autor ao repertório de conhecimento motor próprio da criança fora do ambiente escolar, e a forma que pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física: procurando abranger grande parte deste repertório, visando sempre sua ampliação. A obra contém um grande número de brincadeiras e jogos analisados pelo prisma de aula de Educação Física escolar.

1.2. “Metodologia do Ensino de Educação Física”, de Coletivo de Autores

Iniciamos a análise da obra, destacando um conceito fundamental abordado pelos autores, conceito este utilizado no decorrer de todo o livro: “cultura corporal”. Tal expressão, praticamente define aquilo que os autores entendem e defendem a respeito dos conteúdos da Educação Física. Utilizamos suas próprias palavras:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de 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, p.38).

Ainda na parte de justificativa e alicerce teórico, os autores apóiam-se nas idéias de Libâneo no que diz respeito a princípios no trato com o conhecimento:

Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social (Libâneo, 1985. Apud Coletivo de Autores, 1992, p.30).

Um desses princípios seria o da relevância social do conteúdo, que busca dar conta para o aluno do significado da atividade tratada, dando um sentido social amplo; também, como afirmam os autores, dar conta da consciência da condição de classe social em que o aluno está inserido. Ainda nesta parte do texto, é abordado o confronto de saberes, quando o conhecimento trazido pelos alunos torna-se saber escolar: “(...) o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto respostas às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum” (Coletivo de Autores, 1992, p.31), ou seja, esse conhecimento emerso fora da escola é reconstruído de maneira pedagógica dentro da mesma.

Dando prosseguimento, os autores discorrem sobre a historicidade dos conteúdos mencionados, a fim de deixar claro que, como eles próprios dizem com outras palavras, o homem não nasceu com todo este repertório motor, ele foi culturalmente construído, sendo, assim, inesgotável e provisório. Com isso, passam a existir determinadas práticas institucionalizadas, as quais constituem o universo de conteúdos da Educação Física. Segundo os autores esclarecem, a noção desta historicidade é necessária para instigar os alunos à transformação e produção de práticas corporais que podem vir a ser institucionalizadas também.

Podemos exemplificar as idéias acima, falando a respeito do domínio técnico dos esportes: elementos técnicos e táticos são considerados importantes, porém não limitantes à continuidade do processo de aprofundamento do conhecimento. Remetem-se sempre a uma função mais ampla do que possam parecer, ou seja, no caso, não ao melhor desempenho geral da equipe e, sim, da compreensão das determinações do jogo no processo social.

Enfim, as relações sociais envolvidas no modo de produção capitalista estão presentes como pano de fundo e teoria sustentadora da escolha de conteúdos defendida pelos autores. Isto tem como consequência uma visão de homem inserida no contexto da luta de classes. Na parte de justificativa teórica, os autores fundamentam este posicionamento e adotam-no como elemento norteador dos objetivos pedagógicos e consciência de um processo no qual estamos inseridos. Notamos aqui a segunda teoria, a “Crítico-superadora”: surgida em um momento de crise, emerge para dar conta de explicações sobre a prática social, ocupando o lugar da ideologia da classe dominante, detentora de um poder de mascaramento da realidade social e do conflito entre as diferentes camadas sociais.

Os autores realizaram uma grande e abrangente classificação dos principais conteúdos escolares de Educação Física, eleitos e extraídos por eles, dos grandes temas da “cultura corporal”. Com esta base, a exigência de coerência entre a seleção de conteúdos e o objetivo de promover a leitura da realidade, torna-se indispensável.

Neste livro, o critério de divisão dos conteúdos pelas diferentes séries é baseado na “(...) *possibilidade de captação da realidade que cerca a criança*” (Coletivo de Autores, 1992, p.68), sendo, então, criados e sugeridos “ciclos de escolarização”. Nestes ciclos são feitas sequência e dosagem dos conteúdos, de forma que a natureza e o grau de aprofundamento destes conteúdos sejam coerentes com o nível de aprendizagem dos alunos. Os ciclos são:

- * Organização da identidade dos dados da realidade; vai da pré-escola à 3ª série;
- * Iniciação à sistematização do conhecimento; vai da 4ª à 6ª série;
- * Ampliação da sistematização do conhecimento; 7ª e 8ª séries;

* Aprofundamento da sistematização do conhecimento; 2º grau.

Os conteúdos elencados pelos autores são:

a) JOGO: é encarado como fator que supre as necessidades de ação da criança, de maneira desvinculada de situações reais: reprodução simbólica de elementos da vida social do aluno. Esta operação com os significados de suas ações, nada mais é do que o “exercício do pensamento”, ou seja, torna-se um “refazer” ou um “inventar” associado ao mundo real, em forma de brincadeira. No caso, é citado o jogo da “queimada”, como sendo a simulação de uma batalha, onde cada equipe busca abater a adversária com “tiros” forjados pela bola.

Os autores defendem a seleção e escolha dos jogos a partir de uma memória lúdica da comunidade, sem, no entanto, deixar de lado jogos de outras regiões brasileiras e de outros países. Também defendem o desenvolvimento das regras, visando uma percepção da passagem do jogo para o trabalho.

No tocante ao jogo, partem “(...) do conhecimento de si, de objetos/materiais de jogos, das relações espaço-temporais, e especialmente, das relações com as outras pessoas” (Coletivo de Autores, 1992, p.68).

b) ESPORTE: “(...) como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, projeta-se numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica”(Coletivo de Autores, 1992, p.70). Com esta definição, novamente levantam a questão da técnica, afirmando que, para se possuir um “conhecimento” sobre determinado esporte, não basta o domínio dos gestos técnicos, o que não implica que devam ser excluídos das aulas. Futebol, Atletismo, Voleibol e Basquetebol são os esportes sugeridos, destacando seus fundamentos, adequação aos ciclos anteriormente citados e a abordagem pedagógica no sentido de esporte *da* escola e não como esporte *na* escola .

c) CAPOEIRA: sugerida pelo seu valor cultural e resgate de uma manifestação de oprimidos sobre opressores. Destaca-se a necessidade do vínculo ao processo histórico, ao invés do tratamento técnico esportivizado irreflexivo.

d) GINÁSTICA: entendida como forma de exercitação, possibilitadora de experiências corporais diferenciadas, que faz uso de aparelhos específicos ou também exercícios sem o uso desses implementos. A liberdade de vivenciar as próprias ações corporais resume-se em fundamentos básicos: saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar e balançar/embalar. Novamente, a evolução de sua abordagem nas diferentes séries é enaltecida dentro dos ciclos de escolarização (desde as formas de exploração até a forma esportiva).

e) DANÇA: expressão corporal componente de uma linguagem social, ligada à transmissão de “(...) *sentimentos e emoções das esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, dos hábitos, da saúde, da guerra*” etc (Coletivo, 1992, p.82). São ressaltados dois aspectos fundamentais no ensino da dança: expressão e formalidade técnica. Para dar conta de ambos, os autores propõem:

(...) o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito (Coletivo de Autores, 1992, p.83).

Alguns fundamentos também são enumerados: ritmo, espaço, energia, bem como sugestões temáticas: ações da vida diária, estados afetivos, sensações corporais etc.

Como vimos, esta obra constitui-se em uma proposta definida e fundamentada teoricamente, com bases sólidas e explícitas do seu

posicionamento. Possuem um conceito a respeito de quais devem ser os conteúdos da Educação Física escolar, e dividem estes conteúdos nos “ciclos de escolarização” anteriormente citados.

1.3.“Educação Física e Sociedade”, de Mauro Betti

Iniciaremos esta seção falando a respeito de alguns conceitos utilizados pelo autor em um texto publicado (Betti, 1992). Logo após, faremos as referências diretas ao seu livro.

O autor faz uso de conceitos de quatro autores (Feio, Pereira, Krawczyk e Demel) para extrair suas próprias idéias sobre o que ele chama de “cultura física”. Depois de mostrados estes conceitos, Betti resume:

(...) a Educação Física passa a ter a função pedagógica de 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...)
(Betti, 1992, p.285).

Diz isso, referindo-se às observações de Demel, o qual discorre sobre os objetivos da Educação Física expressos, em primeiro lugar, em relação à personalidade (motivos, atitudes, comportamento, intelecto, vontade e emoção) e, em segundo lugar, nas categorias somáticas (habilidades, capacidades físicas, etc). Ou seja, Betti sugere que com a intervenção inicial sobre a personalidade dos alunos, alcançamos uma “*(...) educação real, a qual resulta em metas específicas do funcionamento do seu corpo dentro da esfera da cultura física*” (Betti, 1992, p.285).

Com estes pensamentos, o autor possui um posicionamento definido em relação à função da Educação Física escolar. Ninguém melhor do que ele próprio para dizê-lo:

*(...) é preciso enfim levar o aluno a descobrir os **motivos** para praticar uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de **atitudes** positivas para com a atividade física, levar à aprendizagem de **comportamentos** adequados na prática de uma atividade física, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu **intelecto** de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua **vontade** e sua **emoção** para a prática e a apreciação do corpo em movimento* (Betti, 1992, p.286).

Uma vez feito este breve levantamento de tópicos básicos do pensamento de Mauro Betti, podemos discutir seu livro “Educação Física e Sociedade”. O autor realiza uma detalhada análise das adaptações e transformações da Educação Física brasileira em sua trajetória histórica, classificando as ocorrências em diferentes períodos (ex.: iniciativas estatais na Educação Física, política educacional, discurso pedagógico da Educação Física etc). A partir desta base, propõe, o “Modelo Sistêmico”, desenvolvido de acordo com este estudo. O modelo:

(...) constitui-se de quatro níveis hierárquicos: (a) política educacional, o mecanismo de transposição dos valores e prioridades sociais para o sistema educacional e escolar; (b) objetivos do sistema escolar, o instrumento de operacionalização da política educacional, que também define o perfil do egresso do sistema; (c) objetivos educacionais da Educação Física, que transpõem a política educacional, os objetivos do sistema escolar e os interesses de outros sistemas sociais para a prática da Educação Física; e (d) processo

ensino-aprendizagem, o relacionamento do trinômio professor-aluno-matéria de ensino (Betti, 1991, p.134).

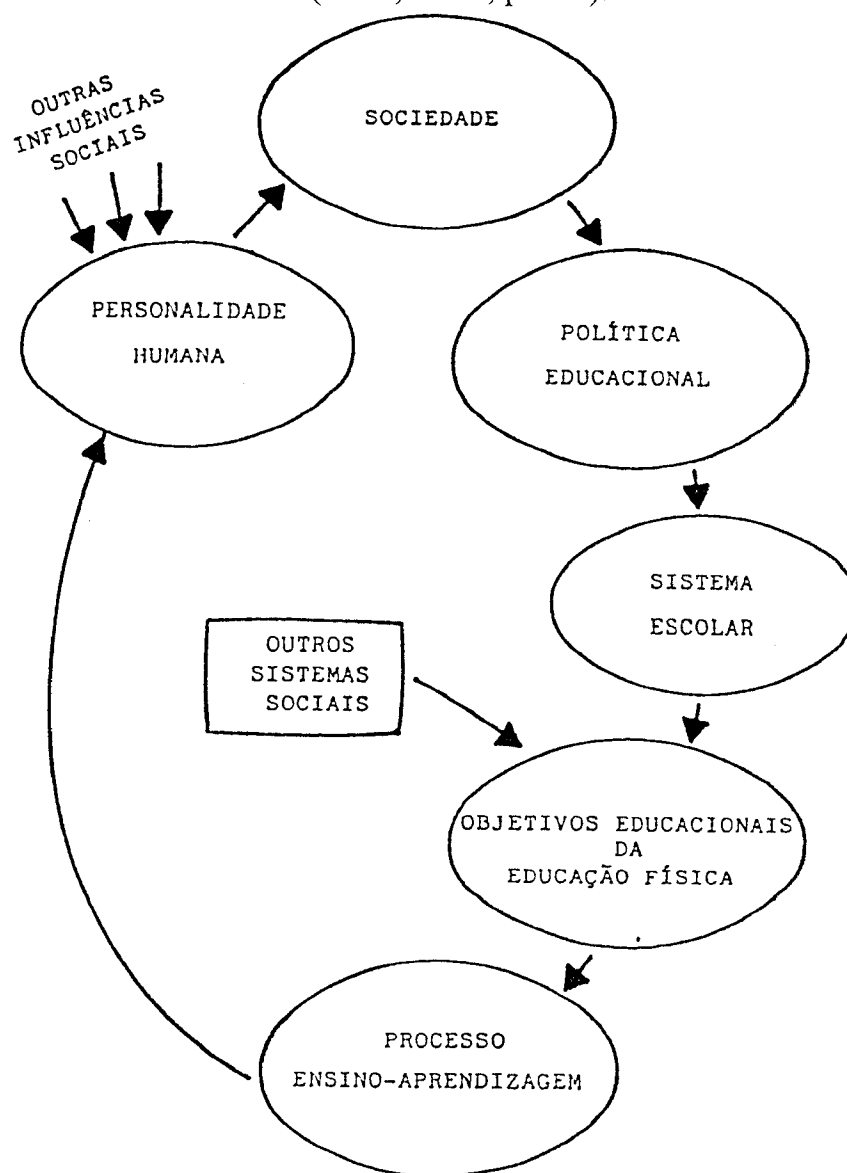


Figura 6. Modelo sociológico sistêmico da Educação Física

(Betti, 1991, p.136)

Esta teoria leva a uma investigação da dinâmica social, com o intuito de agir e transformar a prática da Educação Física dentro da escola.

Como o próprio autor destaca, tentativas de mudança de discurso sobre as finalidades da Educação Física foram feitas, o que não resultou necessariamente em uma mudança da prática. A proposta visa uma ação no processo ensino-aprendizagem, mais diretamente como um processo de tomada de decisões, tanto do professor, quanto do aluno:

As decisões do professor são tomadas com base na sua formação cultural, nos seus defeitos e limitações pessoais, e nas suas concepções filosóficas e pedagógicas. É fundamental então que o professor esteja consciente das opções que possui, tornando-se capaz de dirigir deliberadamente o processo ensino-aprendizagem e induzir um estilo particular de aprendizagem (Betti, 1991, p.139).

Segundo o autor, este processo ensino-aprendizagem em Educação Física “(...) foi concebido como um modelo de polaridades composto de variáveis pedagógico-didáticas e sócio-psicológicas, que formam um contínuo definido por dois pólos”(Betti, 1991, p.139), no qual o tópico específico sobre “conteúdos” está inserido; mais precisamente no primeiro tipo de variáveis. Com base em seu estudo realizado acerca da dinâmica social ocorrida, e sua relação com a Educação Física, Betti detectou dois tipos de variáveis, que constituem o “arsenal” do professor, ou melhor, seus instrumentos, por meio dos quais pode ativar os objetivos educacionais da Educação Física. As variáveis pedagógico-didáticas são: conteúdo e estilo de ensino, e as sócio-psicológicas são: finalidade, interação social, resolução de conflitos, regras e profissionalização de atitudes. Vamos servir-nos das palavras do autor, que nos mostra as opções do professor dentro do contínuo de cada variável, no caso, conteúdos:

Conteúdo formal e não-formal. Um conteúdo **formal** é definido como aquele que apenas reproduz os modelos institucionalizados das várias atividades físicas (esporte, dança, etc.), sem qualquer adaptação; ou seja, variação e/ou simplificação, visando atender as características dos participantes e do meio ambiente. Portanto, adequa o aluno ao conteúdo, e não o conteúdo ao aluno. Inversamente, o conteúdo **não-formal** caracteriza-se pela sua adaptabilidade às características e necessidades do aluno, com modificação dos padrões de movimento, regras e materiais das atividades institucionalizadas e criação de novas atividades. O centro de referência, portanto, é o aluno, e não o conteúdo (Betti, 1991, p.140).

Percebemos claramente a presença da terceira teoria, que leva o mesmo nome do modelo: a “Sistêmica”, como preconizadora de uma forma de organização e de um nível de intervenção até então não discutidos. Isto é, a divisão desta abordagem em quatro níveis, designados com base em um levantamento da dinâmica histórico-social, foi proposta objetivando a formação de personalidades, comportamentos e pensamentos, socialmente coerentes (item tratado no início desta seção). A inserção deste modelo sistêmico dentro de um modelo sociológico amplo procura dar conta da dinâmica e dos fatores determinantes do processo adaptativo da Educação Física na sociedade.

1.4. “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, de Go Tani et alli

Os autores iniciam a obra justificando sua importância no cenário da Educação Física escolar da época (1988), argumentando a respeito da falta de trabalhos e publicações com bases científicas sólidas, ou seja, que sustentem procedimentos e atividades coerentes às reais necessidades das crianças. Com isso, consideram “(...) *progressão normal no crescimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, particularmente, nas interações destes processos*” (Tani et alli, 1988, p.2), visando o embasamento de elementos relevantes à estruturação da Educação Física, a partir do ponto de vista biológico. Em outras palavras, a obra apresenta uma ampla explanação baseada em seqüências de processos normais de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora, aos quais são correspondidos determinados padrões de movimento.

Os autores adotam uma divisão didática do comportamento humano em três domínios principais: o cognitivo, o afetivo-social e o motor. A obra disserta sobre cada um deles separadamente, por motivos de conveniência. Esta divisão, como os próprios autores deixam claro, não infere uma visão de homem fracionada; em qualquer comportamento humano, um (ou mais) desses domínios predominará sobre o(s) restante(s). O alvo central da análise é o domínio motor, mas as inter-relações com os domínios afetivo-social e cognitivo não podem, de maneira alguma, serem deixadas de lado.

De acordo com isso, “(...) é estabelecido um objetivo básico para a Educação Física escolar: a aquisição de habilidades básicas” (Tani et alli, 1988, p.137), pois o não cumprimento deste papel, acarretaria em prejuízo na aquisição de habilidades mais complexas. No tocante aos conteúdos, tema do qual tentamos não nos afastar, fazemos novamente uso das palavras dos autores:

(...) as considerações sobre quais habilidades e também a maneira pela qual elas são adquiridas num determinado período indicam os conteúdos que podem vir a ser utilizados pelo professor de Educação Física no desenvolvimento de suas aulas. Os conhecimentos de desenvolvimento motor têm implicações profundas na determinação do conteúdo a ser ensinado. Se existe uma seqüência normal de desenvolvimento, isto quer dizer que as tarefas de aprendizagem a serem ensinadas devem sempre manter correspondência com esta seqüência, para que não se estabeleçam conteúdos nem muito além e nem muito aquém das capacidades reais da criança (Tani et alli, 1988, p.137).

Se os conteúdos estão atrelados às habilidades básicas, que precedem habilidades complexas, é fundamental a sua conceituação:

O andar é reconhecido como o primeiro padrão fundamental de movimento ou habilidade básica a se desenvolver. A ele se seguem outros padrões fundamentais como correr, arremessar, receber, saltar, quicar, rebater e chutar. Entende-se por habilidade básica uma atividade motora comum com uma meta geral, sendo ela a base para atividades motoras mais avançadas e altamente específicas (Wickstrom, 1977. Apud Tani et alli, 1988, p.87).

De maneira ampla, a obra centra suas relações nos aspectos de crescimento e desenvolvimento humanos, enfatizando a dimensão motora.

Ao se partir do ponto de vista de que o movimento é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física, o propósito de uma atuação mais significativa e objetiva sobre o movimento pode levar a Educação Física a estabelecer, como objetivo básico, o que se costuma denominar aprendizagem do movimento (Tani et alli, 1988, p.64),

Sendo assim, a proposta visa o “(...) aumento da complexidade, diversidade, controle e qualidade do movimento, alcançáveis pela coerência das atividades propostas com os processos de crescimento e desenvolvimento normais do ser humano” (Betti, 1992). Esta análise foi feita por Mauro Betti, em um texto que disserta a respeito da educação “do” e educação “pelo” movimento, discussão esta a que não pretendemos nos referir.

Concluindo esta seção, encontramos a quarta, e última teoria, a “Desenvolvimentista”. A obra dá conta de uma abordagem diferente das anteriores, por centrar-se no tema tratado sob um prisma biológico, tendo como tônica a correspondência dos processos de desenvolvimento humano com propostas motoras dentro da Educação Física escolar.

2. COMPARAÇÃO ENTRE AS QUATRO TENDÊNCIAS

2.1. Os pontos de partida e chegada dos autores

O primeiro capítulo serviu para termos uma visão de cada autor e suas respectivas obras. Analisadas separadamente, pudemos destacar de cada uma delas alguns aspectos marcantes, sempre tendo em vista o tema Conteúdos da Educação Física Escolar. Agora, neste segundo capítulo, procuramos fazer as inter-relações entre as obras, ou seja, analisar as diferenças existentes entre diversas visões dos autores.

Para tal, elegemos um critério de análise, o qual fundamenta-se, primeiramente, em diferenciar as teorias que sustentam as propostas. Em seguida, observados pontos em comum entre os autores (pressupondo que estes pontos constituem-se em posições adotadas como conseqüências das teorias que defendem), explicitar o que pretende a Educação Física de cada um deles. Logo depois, em uma segunda seção, observar como eles chegam aos conteúdos que propõem, constatando ou não se realmente constituem-se em propostas metodológicas.

Freire parte da existência no ser humano tanto de recursos biológicos quanto psicológicos, argumentando, porém, que a Psicologia Infantil e a Psicomotricidade reservaram uma parcela de seu trabalho à descrição de movimentos realizados pelas crianças ao longo de seu desenvolvimento, por

vezes deixando de lado aspectos considerados, por ele, como fundamentais: o cultural e o social.

Da organização da construção dos movimentos, conquistada na interação dos recursos biológicos com o meio ambiente, aparecem na criança em desenvolvimento os “esquemas motores” (ou aquilo que há de comum em diversas repetições ou aplicações da mesma ação, sendo generalizável ou diferenciável entre as situações). Tal termo, trabalhado por Jean Piaget, faz o contraponto a “padrões de movimento”, que atribui a etapas do desenvolvimento e crescimento, determinadas tarefas motoras (trataremos deste aspecto ao falarmos de Tani et alli). Percebemos aí uma explicação e diferenciação entre conceitos, que nos servem de requisitos para entender a visão do autor, a formação de esquemas motores admite uma generalização ou diferenciação entre as situações, de acordo com as novas exigências do meio (ex.: certa criança já manipulou uma bola de borracha e agora encontra uma bexiga; ela faz uso do esquema motor já formado e adapta-o à nova exigência, peso, textura etc até conseguir êxito). Isto nos mostra a variabilidade de possibilidades de ocorrências no desenvolvimento infantil, ditadas por diferenças sociais, étnicas e culturais.

Como constatamos, Freire centra sua atenção nos aspectos culturais, do meio externo (divisão conveniente e didática de ser humano e meio ambiente), ao invés de ater-se nos chamados “recursos biológicos”. Trata da cultura como principal bagagem trazida pela criança para a escola.

Já o Coletivo de Autores adota um referencial teórico sustentado por um projeto político-pedagógico. Este projeto tem como base a luta entre classes sociais. Como os autores explicam, esta luta, característica das sociedades de classe, advém da defesa dos interesses de cada uma delas: classe trabalhadora,

de um lado, lutando por condições dignas de vida (saúde, alimentação, educação, emprego) e, de outro lado, a classe proprietária, lutando pela manutenção do *status quo* (garantia de poder dominante, acumulação de renda, patrimônios). A mudança desta situação gera conflito por parte da classe dominante, a qual, por sua vez, detém formas de desenvolvimento de ideologia, que procuram manter a situação como está. O contraponto é feito pela classe trabalhadora, que se expressa pela vontade de transformação da sociedade capitalista, em direção a uma conquista de interesses mais equilibrada.

E o que a Educação Física escolar tem a ver com isso? A escola, como instituição social, está inserida no contexto e é “contaminada” pelo processo acima explicado, isto é, as pedagogias existentes dentro da escola são frutos desta dinâmica histórico-cultural. É neste ponto que os autores pretendem interferir, lançando mão de uma pedagogia emergente, denominada crítico-superadora, que tem por objetivo dar conta de determinados interesses de classe. Neste sentido, esta teoria busca um ordenamento da reflexão do aluno, visando a compreensão da realidade social em que está inserido, para que, uma vez compreendidos tais aspectos, o aluno tenha capacidade de poder transformar esta realidade social, rumo a desigualdades cada vez menores.

Betti faz uso de uma abordagem sociológica sistêmica. Explicamos: sociológica, porque recorre às Ciências Sociais, que estudam a dimensão histórica, sócio-cultural e econômica do homem. Este nível de análise pareceu adequado ao autor, por estar tratando da Educação Física escolar em seus aspectos críticos, como discursos pedagógicos desvinculados de práticas, professores despreparados, programas restritos, em suma, uma Educação Física ausente do projeto educacional da escola como um todo. E sistêmica, pois tenta analisar os fenômenos dentro de uma totalidade, em oposição à redução a

unidades elementares, como fazia a ciência do passado. Ou seja, o sistema aqui citado é o sócio-cultural, dividido nos quatro níveis hierárquicos vistos na figura da página 19 deste trabalho. Percebemos que a análise permite uma visão do todo, visão esta que é consequência da interação da especificidade de cada nível: política educacional, sistema escolar, objetivos da Educação Física e processo ensino-aprendizagem.

Outro fator importante é a “incidência” da educação sobre a personalidade. O autor nos fala da construção, via relações sociais, da personalidade, isto é, “(...) *ela não nasce, mas é produzida no contexto social, ao longo da vida do sujeito, na prática social*” (Betti, 1994, p.17). Portanto, trata-se de um conceito social e é o ponto onde o autor acredita estar a atuação da educação de maneira geral. Chamamos a atenção para este fato, a fim de ratificar e complementar as vertentes sócio-culturais utilizadas pelo autor, que se revelam com bastante clareza.

Situamos até aqui alguns aspectos e conceitos utilizados por João Freire, Coletivo de Autores e Mauro Betti. Propositamente abrimos um parágrafo intermediário entre os três autores citados e Go Tani et alli, a fim de destacar uma característica comum e fundamental presente nas três análises dos embasamentos teóricos apresentados. Esta característica é a presença da **cultura** como ponto de partida dos autores; ou seja, suas considerações estão basicamente apoiadas num referencial das Ciências do Homem. Retomando: Freire trata da bagagem cultural da criança ao entrar na escola; o Coletivo de Autores refere-se à apropriação do conhecimento pelo aluno a respeito de uma cultura corporal, face a um contexto de luta entre classes sociais; finalmente, Betti remete-se a uma análise da dinâmica social, compatibilizando suas práticas com certos modelos de homens e sociedades historicamente

determinados (como ele próprio diz); daí o termo cultura física, como sendo as práticas acumuladas e reproduzidas socialmente. E Tani et alli? De onde parte?

Pelo que podemos observar, sua base de sustentação para todos os comportamentos do ser humano, está nas características de crescimento físico e de desenvolvimento biológico da criança. A partir disso, podem ser sugeridos e orientados procedimentos, objetivos, métodos e conteúdos apropriados aos níveis detectados. Portanto, percebemos que a cultura para Tani et alli, não é reconhecida como base, nem tampouco pressuposto para sua teoria; ela é encarada como algo conseqüente das possibilidades que cada estágio do desenvolvimento humano permite (daí o nome de sua abordagem à Educação Física escolar). A variação das tarefas motoras componentes de um programa de Educação Física correspondem em primeiro lugar ao nível de desenvolvimento motor do aluno.

Com esta análise, encontramos basicamente dois pólos diferenciados entre o conjunto de autores tratados. Daí vêm as perguntas: e suas propostas de Educação Física, o que pretendem? De que maneira elas se diferenciam? Que vertentes elas buscam atingir? Com base nestas questões, procuramos sintetizar o rumo que cada autor optou (Escola Viva, 1993):

* João Freire procura com a Educação Física escolar dar conta de uma “alfabetização corporal”, que consiste em dar um bom uso social aos conhecimentos culturalmente obtidos. Isto resulta em um acesso a um universo mais amplo, com a aprendizagem de novas linguagens. O processo baseia-se na educação dos sentidos (sensibilidade), como via de entrada de informações, e da motricidade como resposta e via de saída. O “ingrediente que dá a liga” entre entrada e saída, é a educação do símbolo, que funciona como mediador da realidade à fantasia interna de cada criança.

* Coletivo de Autores assume a responsabilidade da Educação Física agir na ampliação da possibilidade de entendimento dos alunos sobre as questões afetas à cultura corporal e à expressão corporal enquanto linguagem. Seu tratamento pedagógico consiste em uma seleção e organização criteriosa de temas da cultura corporal, que viabilize ampliar a reflexão pedagógica do aluno sobre a realidade, condição social em que este está inserido e sua possibilidade de transformação.

* Mauro Betti busca introduzir e integrar os alunos no universo cultural do jogo, esporte, dança etc; de modo a instrumentalizá-lo a usufruir dessas práticas corporais em benefício da melhoria de sua qualidade de vida. Além disso, visa uma compreensão da vivência social das práticas que a Educação Física utiliza, com uma consciência da dimensão de sociedade. Um importante elemento mediador nesta relação entre Educação Física e sociedade é o professor, que detém as opções de estratégias e conteúdos que adequam seu processo ensino-aprendizagem a seus modelos de homem e sociedade, de maneira consciente.

* Go Tani acredita na Educação Física escolar como aquela que oportuniza ao aluno o desenvolvimento ao máximo de suas potencialidades motoras, baseado na existência de um processo normal de desenvolvimento e progressão em relação a crescimento e, também, aprendizagem. A coerência entre as tarefas motoras e o nível de desenvolvimento infantil resulta na aquisição de habilidades motoras básicas.

Esta seqüência de considerações acerca das teorias tem um só objetivo, que é o de possibilitar uma formação mais densa e clara do nosso entendimento sobre os pensamentos de cada autor. Somente através destas reflexões e detalhamentos, alcançamos uma compreensão mais rigorosa e completa.

Vimos nesta seção algumas diferenças básicas existentes entre os autores, e também o que cada um deles pensa a respeito dos objetivos da Educação Física escolar. Na próxima seção, voltaremos nossas atenções para como os autores chegam aos conteúdos e os propõem. Será que todos eles têm algo a propor?

2.2. As propostas metodológicas

Começaremos esta seção mantendo a mesma ordem adotada desde o início deste trabalho. Neste sentido, falaremos sobre as idéias de Freire, as quais atingem uma clareza e objetividade dignas de nota. Longe de ser um livro de receitas, sua obra é destinada a professores e estudantes de cursos relativos à Educação (Magistério, Pedagogia) e, principalmente, nosso alvo, Educação Física. Por isso, é bastante direta a relação entre as idéias que defende (e que sustentam a prática) e as atividades propostas. Portanto, constitui-se em uma proposta definida e não delimitada, no tocante às tarefas, pois estas estão atreladas a um fator cultural regionalizante. Isto é, por acreditar no aproveitamento do repertório anterior da criança à escola, ele não fecha o elenco de jogos e brincadeiras, apenas dá sugestões, pois este elenco é variável de acordo com os lugares e regiões do país, de maneira geral.

Sobre seus conteúdos, podemos comentar que os jogos da cultura popular constituem um acervo presente na cultura infantil em todo o país.

Portanto, a opção feita por João Freire, de fazer uso dos conhecimentos infantis, deve ser acompanhada, no que tange a escolha de conteúdos, de uma adequação às diferenças locais, às características sociais e culturais de cada grupo específico.

O Coletivo de Autores chega a temas da “cultura corporal” (jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e outros) através da relação entre a significação que esses temas têm para o aluno e os grandes problemas sócio-políticos atuais. Os objetivos do aluno em atingir uma satisfação pessoal, prazer, auto-estima, em uma atividade da aula de Educação Física, devem interrelacionar-se com os objetivos de realização de uma leitura crítica da realidade social (que podem ser os de solução dos problemas existentes no meio social: saúde pública, ecologia, relações de trabalho, salários etc). Portanto, o entendimento da realidade social visa ampliar os sentidos que os temas da “cultura corporal” têm para os alunos.

Esta citação dos autores esclarece bem suas intenções:

Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais (Coletivo, 1992, p.63).

Portanto, constituem uma proposta clara e definida de conteúdos para aulas de Educação Física, justificada e embasada teoricamente sobre fundamentos de um posicionamento referente à emancipação da classe proletária.

Betti propõe uma teoria, como já vimos, que leva a uma investigação da dinâmica social, visando agir e transformar a prática da Educação Física na

escola. Sua obra não tem o objetivo de tratar dos conteúdos propriamente ditos da prática da Educação Física dentro do ambiente escolar. Portanto, não chega a entrar na questão de sugestões de temas ou conteúdos de aulas; remete-se a um passo anterior, segundo nossa visão, que é o de dar conta de explicações acerca das adaptações e transformações da Educação Física em seu caminho historicamente traçado. Com isso, tenta esboçar “(...) *um direcionamento no processo de sociabilização e formação da personalidade propiciado pela atividade física na escola*” (BETTI, 1991, p.167), com o educador em um papel de agente consciente do processo. Nesta linha, Mauro Betti difere dos últimos autores citados, pois não se propõem a tratar de como suas idéias entrariam diretamente na prática.

Da mesma forma que Betti, Tani limita-se a um estudo anterior à proposição de conteúdos. No entanto, envereda-se por um caminho diferente, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho. Ao nosso ver, a abordagem desenvolvimentista, que baseia-se na existência de uma seqüência normal de crescimento e desenvolvimento infantis, e que a esta seqüência são atribuídas determinadas tarefas motoras correspondentes, constitui-se em um conhecimento de base que o professor deve ter, mas não em sua “bíblia”, como algo estanque. Explicamos o porquê: acreditamos que a variabilidade de fatores considerados do meio sócio-cultural em que a criança se encontra, adquire grande relevância, de modo a influir na acentuação das diferenças encontradas entre os alunos em uma classe escolar. Esta heterogeneidade exige que adaptações sejam feitas de acordo com casos individualizados.

Não se trata de negar o estudo aqui citado, nem de relativizá-lo. Admitimos a existência deste tipo de posicionamento, que emerge de uma generalização fundamentada no desenvolvimento do ser humano como espécie,

de maneira ampla. No entanto, assumimos o cuidado ao lidarmos com grupos sociais de proveniências diversas, ou seja, com características de nível econômico, classe social, localização, regiões etc; diferentes, a fim de não tratarmos todos da mesma forma. A não consideração destas diferenças pode acarretar em uma falta de vínculo entre tarefas motoras propostas e a significância ou relevância social para o aluno.

Portanto, a obra de Tani et alli não tem o objetivo de propor conteúdos específicos, em forma de práticas, dentro das aulas de Educação Física. Limita seu campo ao estudo dos aspectos biológicos que sustentam a correspondência de habilidades básicas a certos níveis de crescimento e desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Guardamos para esta parte final algumas considerações e posicionamentos pessoais gerais acerca de tudo aquilo sobre o que falamos.

Começamos analisando cada um dos autores e suas respectivas obras, com um caráter descritivo, tentando filtrar a maior parte das informações a respeito dos conteúdos da Educação Física escolar. De maneira rápida, encontramos em Freire as brincadeiras provenientes da cultura infantil como ponto de partida e a formação do símbolo como intermediador de comportamentos motores em forma de respostas; no Coletivo de Autores deparamo-nos com os chamados “temas da cultura corporal”: jogos, esportes, danças, lutas e ginástica, vistos através de lentes que procuram ampliar suas significações, calcadas sob os aspectos geridos pela luta entre as classes sociais; em Betti vislumbramos uma Educação Física escolar carregada de uma história e inserida em um contexto amplo trilhado e modificado por esta história, contexto este que abriga as diferentes práticas contidas na chamada “cultura física”, para a qual o autor tenta despertar motivos, atitudes, comportamentos, vontade e emoção; e Tani encerra com uma abordagem diferenciada e básica ao professor de Educação Física, onde aponta as principais características de crescimento e desenvolvimento da criança, dentro dos domínios cognitivo, afetivo-social e motor, com ênfase neste último, sob um prisma desenvolvimentista.

Logo após, na parte dois, concatenamos as idéias dos autores em basicamente dois pontos: *a-* as diferenças de pontos de partida entre, por um

lado, João Freire, Coletivo de Autores e Mauro Betti, e, de outro, Go Tani et alli: a **cultura** como elemento chave nesta diferenciação; b- o que cada autor pretende com a sua Educação Física escolar.

Em seguida, na segunda seção deste segmento, observamos como eles chegam aos conteúdos que propõem, e quais, entre os autores, têm realmente uma proposta específica de conteúdos.

Com base neste breve resumo imaginamos se haveria uma aula que, em algum momento, não atendesse a, pelo menos, um atributo relevante em cada uma das teorias trabalhadas. Ou então, se um professor com uma formação menos privilegiada, não acaba por misturar e cruzar informações de diferentes teorias, conseguindo também êxito. Ou até, se um profissional profundamente conhecedor de todas estas teorias e partidário de uma delas, não faz uso das demais. Parece-nos claro que ocorrências deste tipo são comuns. É neste sentido que destacamos o caráter do paralelismo entre as diferentes correntes.

Por vezes o rótulo conceitual derruba aspectos ricos que podem ser utilizados de forma adaptada, ou seja, podemos ter a liberdade de, uma vez conhecidas as teorias, optar pelos fatores que se coadunam com nossas idéias, posições políticas, visões de homem e sociedade. Mais uma vez, recorremos a uma citação bastante feliz de Mauro Betti, que refere-se a impasses teoricamente criados e praticamente pouco explorados, traduzindo nossos pensamentos:

Felizmente nossos alunos não se envolvem nestas querelas; eles correm, pulam, gritam, chutam e chutam-se; enfim, educam seus movimentos e educam-se com eles, sem qualquer partidarismo(...) (Betti, 1992, p.285).

Segundo nossa visão, este lidar com as diferenças entre os tratamentos de conteúdos tem a contribuir com uma Educação Física escolar mais completa e consciente. A soma destes conteúdos pode frutificar bons resultados, sem, no entanto, tratá-los todos “a mesma coisa”, em uma análise superficial e pobre.

Podemos assumir, portanto, com argumentos facilmente detectáveis entre as teorias estudadas, que os conteúdos podem ser escolhidos pelo professor. Este deve ser conhecedor, de maneira ampla, da dinâmica social que a Educação Física está inserida, e, de maneira específica, conhecedor dos processos de desenvolvimento a que seus alunos obedecem. Estes conteúdos podem partir dos conhecimentos conquistados exploratoriamente dentro e fora da escola, até chegarem aos grandes temas da cultura motora vigente. Ou seja, resumimos neste parágrafo uma sequência coerente de “fundamentos” trabalhados pelos autores, sequência esta que acreditamos conter tópicos básicos referentes diretamente ao tema, e que abrangem parcelas significativas das quatro tendências inter-relacionadas.

Relembrando daquelas perguntas-chaves formuladas na introdução deste trabalho (os conteúdos particulares: o “surf” no litoral ou o “funk” nas periferias; o conteúdo fixo: os esportes e jogos nacionais; as variáveis que influem nesta escolha: o professor, o nível sócio-econômico da escola, a região, a localização), podemos perceber que, por vezes, elas nos pareciam contraditórias, relativizando dois “grupos de conteúdos” adversos, posicionados em dois pólos opostos: um conteúdo básico x um conteúdo flutuante, ou então, conteúdos clássicos x conteúdos regionais. Se, no início, pensávamos haver tal separatismo, agora encontramos um horizonte mais completo. Com as propostas de João Freire e do Coletivo de Autores exemplificamos: o primeiro nos mostrou como relacionar o conhecimento das

aulas com os conhecimentos das crianças fora da escola (esta fusão parece-nos imprescindível) e o segundo nos apresentou uma classificação ampla e geral daquilo que não pode faltar em nossos planejamentos, em termos de conteúdos de aulas. Falamos especificamente sobre estes dois autores, pois tratam diretamente de propostas de conteúdos.

Após o estudo das principais tendências no cenário da Educação Física escolar brasileira, podemos admitir que estas variações de posicionamento, ao invés de resultar em uma falta de especificidade, encerram uma rica gama de possibilidades acerca do homem em movimento. Este leque de alternativas dá conta de traduzir, fazer refletir e suprir as diferenças existentes no nosso país, sejam elas de raça, nível econômico ou sociais etc. Destas diferenças vem o título desta monografia: a resposta à questão “unidade ou diversidade?” aponta para a pluralidade, não apenas de tendências que discutem a Educação Física escolar, mas de formas de atuação que contemplem todos os alunos.

Finalizamos este trabalho procurando ter esclarecido as diferenças entre as propostas tratadas, visando um subsídio e um respaldo teórico para as aulas de Educação Física, a fim de que caminhem para uma apresentação do novo, do inédito para o aluno, de uma interpretação e crítica do já conhecido, e uma transformação e modificação do ultrapassado, obsoleto.

Devemos afirmar nossa consciência a respeito da amplitude e complexidade do tema a que nos propusemos dissertar. Assim, reconhecemos as limitações deste trabalho, que se constitui num início de reflexão sobre as tendências da Educação Física escolar brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, M. Educação física e sociedade. São Paulo, Movimento, 1991.

_____ Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?
Revista Brasileira de Ciências do Esporte . vol.13, n.2, p.282-7, 1992.

_____ Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção
sistêmica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte .vol.16, n.1, p.14-21,
1994.

_____ A educação física não é mais aquela. Revista Motriz. vol.1, n.1,
p.81-3, 1995.

COLETIVO DE AUTORES, Metodologia do ensino de educação física. São
Paulo, Cortez, 1992.

ESCOLA, Viva. Programa da TV Cultura transmitido em 1993.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.
São Paulo, Scipione, 1989.

_____ Perspectivas para a educação física escolar. Revista Paulista de
Educação Física. vol.5, n.1/2, p.76-8, 1991.

TANI, G. et alli. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista . São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.