

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

EDUARDO FELIPPE PEREIRA

**AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

CAMPINAS, 2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

EDUARDO FELIPPE PEREIRA

**AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Odilon José Roble

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE A VERSÃO FINAL DA MONOGRAFIA DEFENDIDA PELO ALUNO EDUARDO FELIPPE PEREIRA E ORIENTADO PELO PROF. DR. ODILON JOSÉ ROBLE.

Assinatura do orientador

Campinas, 2011

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR ANDRÉIA DA SILVA MANZATO – CRB8/7292
BIBLIOTECA “PROFESSOR ASDRÚBAL FERREIRA BATISTA”
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UNICAMP

P414t Pereira, Eduardo Felipe, 1985-
As teorias da educação física: uma revisão bibliográfica /
Eduardo Felipe Pereira. – Campinas, SP: [s.n], 2011.

Orientador: Odilon José Roble.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de
Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação. 2. Educação física - teoria. I. Roble, Odilon José.
II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Theories of physical education: a literature review.

Palavras-chaves em inglês:

Education

Physical education

Theory

Titulação: Licenciatura em Educação Física

Banca examinadora:

Odilon José Roble [orientador]

Giovanna Sarôa

Data da defesa: 22-11-2011

COMISSÃO JULGADORA

Odilon José Roble
Orientador

Giovanna Sarôa
Titular da Banca

*Dedico esta pesquisa à minha família e a
minha namorada, por estarem sempre
colaborando das melhores formas
possíveis*

Agradeço minha mãe Luiza, meu pai Ataliba, meu irmão Raphael, minha irmã Elaine e a minha namorada Andréa pelo carinho e apoio, os quais foram determinantes em tudo que já fiz em minha vida. Agradeço o professor Odilon por toda paciência e dedicação na orientação dessa pesquisa. Agradeço aos amigos de graduação, que estiveram sempre presente nos momentos bons e ruins.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

PEREIRA, Eduardo Felipe. As Teorias da Educação Física: uma revisão bibliográfica, 2011. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RESUMO

A Educação Física desde sua origem é abordada com foco na aptidão física e esportiva, uma abordagem que foi criticada pelo movimento crítico progressista na década de oitenta e estimulou a elaboração de novas teorias como alternativa. O presente estudo realizou uma revisão bibliográfica buscando evidenciar as principais diferenças entre as teorias, são elas: desenvolvimentista, que busca o desenvolvimento motor guiada pelo estágio maturacional; psicomotricidade, a qual tem como competência a utilização do movimento como meio de educação e correção de atrasos no aprendizado; concepções de aulas abertas, que procura desenvolver a autonomia do aluno por meio da co-decisão na abordagem do conteúdo; Construtivista, que visa à promoção da inteligência corporal; crítico-superadora, a qual desenvolve os conteúdos da cultura corporal; crítica-emancipatória, a qual desenvolve conteúdos da cultura do movimento.

Palavras chave: Educação, Educação Física, Teoria.

PEREIRA, Eduardo Felipe. As Teorias da Educação Física: uma revisão bibliográfica, 2011. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ABSTRACT

The Physical Education since its origin and approached with a focus on physical fitness and sports, an approach that was criticized by critical progressive movement in the 1980s and has encouraged the development of new theories as an alternative. This study performed a review of the literature in an attempt to highlight the main differences between the theories, they are: Developmental, it seeks to develop motor guided by maturation stage, psychomotricity, which has the responsibility to use the movement as a means of education and correction of delays in learning; conceptions of classes open, which seeks to develop the student autonomy by means of co-decision in the approach of the content; Constructivist Approach, which seeks to promote intelligence corporal; critical-surpassing, which develops the content of body culture; critical-emancipatory, which develops content of culture of the movement.

Key Words: Education, Physical Education, Theory.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO -----	10
2. METODOLOGIA -----	13
3. TEORIA -----	14
4. TEORIAS DA EDUCAÇÃO-----	18
5. TEORIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA -----	22
5. 1 Teoria Desenvolvimentista -----	22
5. 2 Teoria Psicomotora -----	26
5. 3 Teoria de Aulas Abertas -----	29
5. 4 Teoria Construtivista-----	33
5. 5 Teoria Crítica-Superadora-----	37
5. 6 Teoria Crítico-Emancipatória -----	40
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	45
7. REFERÊNCIAS-----	47

1. Introdução

A Educação Física, baseada na biologia e na medicina, nasceu com o intuito de ajudar na construção de corpos saudáveis e dóceis, no sentido de desenvolver um bom funcionamento orgânico e um comportamento apropriado em prol das atividades de ordem econômica. Desta forma, as pessoas poderiam exercer melhor as suas atividades sociais. (BRACHT, 1999).

Pelo prestígio e influência da instituição militar, orientada pela medicina, foi instalada a prática de exercícios sistematizados de forma pedagógica e terapêutica para a população, e também influenciou a sua entrada na instituição escolar dos séculos XVIII e XIX. As ações sobre o corpo utilizado pelos militares através da ginástica, com base em que a vivência corporal permite uma assimilação mais eficiente, colaboraram para o aumento do patriotismo e também outras qualidades presentes dentro desse projeto, essenciais para esse campo, como, vontade, caráter, obediência, respeito às normas e a elaboração de valores. (BRACHT, 1999).

Posteriormente, século XIX e XX, houve a valorização do prazer corporal, com base no psicológico. Nesse momento surgiu o esporte, que substituiu a ginástica como procedimento de transmissão de princípios. O esporte consegue atingir a base higienista, com o aumento das capacidades físicas, e nacionalistas, pelo respeito às regras e comportamentos. Mas vai mais além, com o registro de recordes é disseminada a questão do desempenho, que intensifica a estimulação da melhora contínua, rendimento e concorrência, valores ligados aos meios econômicos de produção. Nas competições internacionais há destaque para campeões, permitindo visibilidade do país perante o mundo e, muitas vezes, dão créditos às nações para serem consideradas como desenvolvidas, o que intensifica investimentos na formação esportiva. Deste modo, o esporte dá continuidade ao aprimoramento corporal, continuando na Educação Física a dominação pelos conteúdos naturais como necessários para seu desenvolvimento. (BRACHT, 1999).

Nesse contexto o corpo é considerado como um mero objeto, onde o movimento corporal, além de ser utilizado como instrumento de condicionamento, muitas vezes alienante, passa por um processo de subestimação e negligência. Isso é apoiado pelas teorias de construção do conhecimento e da aprendizagem, que em sua grande maioria assume que é o intelecto que aprende. As demais entendem que, após uma fase de dependência e desenvolvimento do cognitivo, ocorre o processo de emancipação, no qual a mente se liberta

do corpo, inclusive as cognitivistas, para a qual a aprendizagem motora está a serviço do intelecto. (BRACHT, 1999)

Assim, o corpo sofre intervenções de acordo com as tendências e exigências das formas sociais de organização da produção e do cotidiano, sendo destacadas as necessidades produtivas, sanitárias, morais, de adaptação e de controle social. (BRACHT, 1999).

Portanto, a Educação Física foi demasiadamente desenvolvida e expandida por esse projeto de disciplina e aptidão física, que atribui à educação da conduta corporal unicamente a ela. Porém, a educação corpórea não é exclusiva da Educação Física, mas também de outras áreas. Para Bracht,

[..]. um equívoco que grassa na Educação física. Sem dúvida, à Educação Física é atribuída uma tarefa que envolve as atividades de movimento que só pode ser corporal, uma vez que humano. No entanto, a educação do comportamento corporal, porque humano, também ocorre em outras instancias e em outras disciplinas escolares. (BRACHT, 1999, p.72)

Na década de 80, devido às ciências sociais e humanas terem sido agregadas a Educação Física, houve uma crítica ao modo mecânico e perturbador em que corpo humano era visto, sendo tratado como objeto que exigia controle social e educação de acordo com os objetivos da classe dominante. Esse modo de ver e pensar o corpo se constitui no que foi chamado de “paradigma da aptidão física e esportiva” que esteve presente desde a constituição da Educação Física e durante sua implementação. A crítica ao paradigma promoveu um movimento mais amplo, chamado de revolucionário e também denominado de crítico-progressista, que teve como característica principal o questionamento da função exercida pela educação, domínio de classes, com procedimentos de aptidão física e esporte instituído pela Educação Física. (BRACHT, 1999).

Mesmo o senso comum estando presente, há uma tendência em estabelecer uma nova visão sobre o corpo. Uma visão de ser humano indivisível e não de partes isoladas que a cada momento ou situação são utilizadas como uma única peça do quebra-cabeça, mas no qual o ser humano encontra-se por inteiro. O movimento humano é carregado de informações ao ponto de que muitas vezes não é necessário falar. Nós não somos uma coisa ou outra, mas sim um todo, que se movimenta não só mecanicamente, são movimentos gestuais que se comunicam, criam e estabelecem uma presença expressiva. (SANTIN, 2003)

Após esse período, desde o movimento crítico-progressista até hoje, foram sugeridas novas formas de ensino, que foram elaboradas a fim de proporcionar novas propostas de

práticas educacionais. Hoje, após anos de debate, encontram-se teorias da Educação Física organizadas com intervenções com outras características, principalmente pela discussão sobre o caráter das diferenças de classes instituídos na educação escolar. (BRACHT, 1999)

As teorias da Educação Física, pelo reconhecimento da importância para a área e a relevância na utilização de uma abordagem de ensino adequada, proporcionaram grande número de publicações, favorecendo a atuação do professor de Educação Física no contexto em que está atuando e de sua concepção para o direcionamento das suas aulas. Quando o profissional apóia-se em uma teoria adequada aos seus interesses, tem como consequência o alcance dos objetivos traçados com maior agilidade, porque esta lhe oferece recursos e subsídios para uma prática coerente. A escolha feita pelo profissional é influenciada pela percepção da realidade, pela experiência e pelos interesses. Contudo, na maioria das vezes não são evidentes as propostas de intervenção dos autores, devido à diversidade de argumentos e diferentes visões de abordagem da Educação Física. Portanto, é importante conhecer as diferenças entre as teorias de Educação Física, para garantir uma escolha adequada, subsidiando uma melhor prática educacional.

Desta forma, este trabalho se propõe em evidenciar as diferenças presentes nas teorias da Educação Física que auxiliem os professores na escolha de uma abordagem pedagógica. É importante ressaltar que nem todas se opõem ao paradigma da aptidão física e esportiva. Mas ao professor de Educação Física é essencial a reflexão sobre qual a relevância do modo em que a Educação Física tem dentro da escola na sociedade contemporânea. Para isso é essencial conhecer as diferenças dentro das propostas.

2. Metodologia

No presente estudo foi realizada uma revisão bibliográfica das abordagens pedagógicas da Educação Física, com base no artigo “A constituição das teorias pedagógicas da educação física” (1999) de Valter Bracht. Este artigo elenca seis teorias pedagógicas da Educação Física: Desenvolvimentista, Psicomotricidade, proposta de concepção de aulas abertas, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória. Este artigo foi escolhido como base, por localizar a Educação Física no contexto histórico e pelo autor, Valter Bracht, ter grande experiência e reconhecimento na área.

A principal obra referente a cada teoria é selecionada baseada nos autores Edson Souza Azevedo e Viktor Sigunov, com o artigo “Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física” e Suraia Cristina Darido, com o livro, “Educação Física na escola: questões e reflexões”.

O trabalho procura responder algumas questões para evidenciar as diferenças presentes entre as teorias, são elas: qual competência, qual é o modo de trabalho, qual é o seu papel e sua importância, de forma racional e inserida no contexto universal, onde procura a veracidade do seu valor teórico.

3. Teoria

Teoria da Educação Física é uma expressão muito utilizada dentro do contexto universitário, mas muitas vezes não nos damos conta da amplitude e profundidade dos termos utilizados. O que é Educação Física, como ela atua, que objetivos pretende alcançar e que rumos segue para tais são perguntas freqüentes durante a graduação. Entretanto, não há um consenso de respostas.

Contudo, podemos nortear nossas práticas se as embasarmos nas teorias pedagógicas existentes em nossa área. Desta forma, para melhor compreendermos o conteúdo que nos apresentam, é viável iniciarmos um entendimento do termo Teoria. Para isso optou-se por três autores, os quais são abordados a seguir.

No Dicionário Filosófico de Nicola Abbagnano, encontramos alguns conceitos. Um deles é que a reflexão não se põe em exercício, porque se torna uma prática; o que ele demonstra alegando que teoria é “especulação ou vida contemplativa” e que “Teoria opõe-se então a prática [...]” (ABBAGNANO, 2000, p. 952).

Outra referência é quando uma situação está completamente resolvida através de suposições, mas na aplicação não há um completo desenvolvimento do caso. A expressão popular “na teoria é uma coisa na prática é outra” resume bem esta opinião. Abbagnano coloca: “Uma condição hipotética ideal, na qual tenha pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente.” (ABBAGNANO, 2000, p. 952)

O mesmo ainda nos apresenta o julgamento de que uma teoria é o conhecimento que não se aplica no processo de fabricação. “A chamada ciência pura, que não considera as aplicações de ciência à técnica de produção, ou então as ciências, ou partes de ciências, que consistem na elaboração conceitual ou matemática dos resultados; p. ex., “física teórica”.” (ABBAGNANO, 2000, p.952)

Por último, evidencia que teoria também é considerada “uma hipótese ou conceito científico” (ABBAGNANO, 2000, p. 952). A respeito desse argumento Abbagnano (2000) menciona diferentes explicações com pequenas variações. Em suma, uma hipótese deve ter condições para determinar as implicações futuras a partir de episódios concretos, ou pode através de uma interpretação coerente da natureza concluir seus efeitos, o qual confronta com os fatos, ou são as explicações que no momento não podem ser comprovadas cientificamente ou, por fim, é um meio de estruturar um estudo.

Contudo, para Lakatos e Marconi,

[...] teoria se refere a relações entre fatos ou, em outras palavras, à ordenação significativa desses fatos, consistindo em conceitos, classificações, correlações, generalizações, princípios, leis, regras, teoremas, axiomas etc. (LAKATOS E MARCONI, 1991 p. 114)

A teoria segundo Lakatos e Marconi (1991) também delimita o que vai ser estudado, focando o estudo em determinado aspecto e, além disso, através de um processo de abstração promove a conceitualização dos fatos. Também organiza os acontecimentos sintetizando o conhecimento. Através das generalizações e fatos já organizados a teoria é capaz de estabelecer a priori novos fatos e acontecimentos. Como a teoria é baseada em fatos e depende dos mesmos, uma descoberta ou um novo acontecimento pode dar início a uma nova teoria, provocar a rejeição ou conduzir a reformulação. A investigação científica é um processo contínuo, a cada descoberta tende-se a ocorrer ao mesmo tempo o esclarecimento da teoria ou a elaboração de uma pesquisa mais detalhada.

Por fim, de acordo com Hessen (1964, p.25), teoria é “uma explicação ou interpretação filosófica do conhecimento humano.” Esse conceito nos permite uma aproximação entre Educação Física e Filosofia, o qual determina que uma teoria da Educação Física seja estabelecida através de uma interpretação filosófica da própria Educação Física.

Desta forma, se torna necessário um esclarecimento a respeito da filosofia. A Filosofia tem como essência, “1º, a orientação para a totalidade dos objectos; 2º, o carácter racional, cognitivo, desta orientação”. (Hessen, 1964 p.10) E soma com outros dois elementos, “concepção do eu” e “concepção do universo”. A partir desses dados através de um processo indutivo conclui-se que “a filosofia é uma tentativa do espírito humano para chegar a uma concepção do universo por meio da auto-reflexão sobre as suas funções de valor teóricas e práticas.” (HESSEN, 1964 p.15)

Essa definição necessita de uma complementação, de uma contextualização, que se faz pelo processo dedutivo, o qual localiza a filosofia dentro da cultura humana. Identifica uma relação entre filosofia e ciência, pois possui o mesmo fundamento, o pensamento humano, e, também, se relaciona com a religião e a arte. Desta forma, “[...] a filosofia ocupa o seu posto no sistema da cultura entre a ciência, por um lado, e a religião e a arte por outro [...]” (Hessen, 1964 p.18). O que assinala uma diferença entre ciência e filosofia é o sentido parcial da realidade que a primeira tem por objeto e a segunda a totalidade.

A essência da filosofia comporta uma fragmentação. Vejamos que:

A filosofia é em primeiro lugar, como vimos, uma auto-reflexão do espírito sobre o seu comportamento (capacidade, atitude, funções) valorativo (valorizador) teórico e prático. Como reflexão sobre o comportamento teórico, sobre aquilo a que chamamos ciência, a filosofia é teoria do conhecimento científico, *teoria da ciência*. Como reflexão sobre o comportamento prático do espírito, sobre o que apelidamos de valores em sentido restrito, a filosofia é *teoria dos valores*. Mas a reflexão do espírito sobre si mesmo não é um fim autônomo, mas sim um meio e um caminho para chegar a uma concepção do universo. A filosofia é, pois, em terceiro lugar, *teoria da concepção do universo*. (HESSEN, 1964 p. 19 e 20)

Através dessas três partes da filosofia, as quais formam a sua totalidade, são elaboradas disciplinas filosóficas essenciais.

Uma maior diferenciação destas partes tem como consequência a distinção das disciplinas filosóficas fundamentais. A concepção do universo divide-se em *metafísica* (que se subdivide em metafísica da natureza e metafísica do espírito) e em *concepção ou teoria do universo* em sentido restrito, que investiga os problemas de Deus, a liberdade e a imortalidade. A teoria dos valores divide-se, em relação às diferentes classes de valores, em teoria dos valores éticos, dos valores estéticos e dos valores religiosos. Assim obtemos as três disciplinas chamadas ética, estética e filosofia da religião. A teoria da ciência, por último, divide-se em formal e material. Apelidamos a primeira de lógica e a segunda de teoria do conhecimento. (HESSEN, 1964, p. 20)

No contexto no qual trataremos a Educação Física, ou seja, a discussão das teorias pedagógicas é importante localizar a disciplina de teorias do conhecimento, porque ela tem um papel importante no campo teórico. As abordagens pedagógicas são elaboradas através do conhecimento ou da representação formada pelo ser humano a respeito da Educação Física. A teoria do conhecimento se apresenta como disciplina capaz de constatar se essa representação é coerente com o objeto, uma vez que o conhecimento só se justifica se for semelhante ao mesmo. A esse respeito Hessen explica que,

[...] o conhecimento consiste em forjar <<uma imagem>> do objecto; e a verdade do conhecimento é a concordância desta <<imagem>> com o objeto. Mas, averiguar se esta concepção está justificada é um problema que se encontra para além do alcance do problema fenomenológico. O método fenomenológico só pode dar uma *descrição* do fenómeno do conhecimento. Sobre a base que é esta descrição fenomenológica, tem de procurar-se uma explicação e interpretação filosóficas, uma *teoria* do conhecimento. É esta a missão peculiar da teoria do conhecimento. (HESSEN, 1964 p. 33 e 34)

Desta forma, nota-se a importância de uma análise filosófica a respeito da Educação Física e será este o conceito de teoria utilizado neste trabalho. Portanto, uma teoria da Educação Física explora a sua competência, o seu modo de trabalho, o seu papel e a sua importância, de forma racional e inserida no contexto universal, onde procura a veracidade do seu valor teórico. Portanto, são essas as indagações que iremos fazer a respeito das teorias da

Educação Física para evidenciar as diferenças entre as mesmas, sendo este o objetivo do presente estudo.

4. Teorias da Educação

A Educação Física, independente da modalidade ou forma de atuação, carrega uma característica de Educação, seja ela formal, informal ou mesmo mera instrução. Este capítulo se propõe a citar algumas considerações que contribuam para estabelecer relações entre as Teorias da Educação Física e as Teorias da Educação dentro do cenário educacional.

Primeiramente, se faz necessário a compreensão da divisão das teorias educacionais feitas por Dermeval Saviani, que as divide em dois grupos. Um grupo, chamado de teorias não críticas, percebe a educação independente e autônoma, sendo assim, desconhecem as implicações sociais no processo de educação e apresentam a funcionalidade de tornar a sociedade igualitária e de acabar com a marginalidade (distorção) educacional. Outro grupo, chamado teorias crítico-reprodutivista, percebe a educação condicionada e baseada pela sociedade e reproduz o aspecto de marginalização educacional. (SAVIANI, 1992)

Este entendimento das perspectivas educacionais favorece uma análise da época moderna, a qual promoveu mudanças significativas na estrutura de organização social. Como diz Saviani (1992), a mudança do feudalismo para o capitalismo é um fato marcante desse período, dentro desta transformação podemos colocar: a ascensão da classe burguesa em planos econômicos, a reivindicação da igualdade do homem em sua essência pela classe burguesa e críticas à nobreza e ao clero. Para se sustentar no poder a burguesia teria que superar a antiga organização social, para isso era preciso superar a ignorância (marginalidade) de toda a população, que desta forma reivindica a igualdade, democracia e participação política. Com o pensamento de uma sociedade igualitária a burguesia estrutura o sistema de ensino, com a perspectiva de uma escola para todos e tendo como papel político a solidificação da ordem democrática, o qual conhecemos hoje como sistema Tradicional de Ensino. (SAVIANI, 1992)

O método Tradicional de ensino é baseado em uma abordagem expositiva, ensinando os conteúdos já alcançados pela ciência, a qual se fundamenta pelas cinco etapas de Herbart: preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação. Portanto, obedece ao processo científico indutivo ordenado por Bacon: “a observação, a generalização e a confirmação”. (Saviani, 1992, p. 55) Logo, o ensino tradicional se mostra centrado no educador, no conteúdo e no aspecto lógico. (SAVIANI, 1992)

Nesse momento os interesses da burguesia, tais como a igualdade social, a participação política e a ordem democrática, assemelhavam-se com os da maioria.

Nesse sentido advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para eles era importante participar do processo político, participar das decisões. (SAVIANI, 1992 p. 63)

Após certo tempo, com a solidificação da burguesia como classe dominante, os interesses burgueses se diferenciam do restante da população, porque esta está no poder e não quer mais uma sociedade igualitária, quer se manter nesta posição. Desta forma, sugere uma pedagogia educacional marcada pela diferença dos homens, a Pedagogia Nova. (SAVIANI, 1992)

Para Saviani (1992), a Pedagogia Nova surgiu também apoiada pelas críticas à pedagogia Tradicional, porque esta se mostrou ineficiente para o fim da marginalidade educacional, sendo assim, a Pedagogia Nova ganha força como sendo mais adequada para as necessidades educacionais. Esta pedagogia parte da escola tradicional e elabora primeiramente núcleos restritos, vendo como marginalizado os rejeitados. Estruturada pela compreensão das diferenças entre os homens, estabelece a pedagogia da existência. Nesta o foco é aprender a aprender e entende que o interesse, a velocidade de aprendizado, a capacidade entre os homens são diferentes. Logo, proporcionou uma alteração no arranjo escolar, porque foram formados grupos fundamentados em afinidade, onde o professor instigaria as crianças a aprenderem em ambientes estimuladores.

Assim, esta abordagem se estrutura centrada no educando, nos métodos e no aspecto psicológico. Pela formulação de um problema, alunos e professores buscam, pesquisam dados a fim de estabelecer uma hipótese. Desta forma, os cinco passos da Escola Nova são: atividade, identificação do problema, levantamento de dados, formulação de hipótese e explicação e experimentação. Cada passo direciona ao seguinte. (SAVIANI, 1992)

Devido a toda essa necessidade de organização, os custos da Pedagogia Nova ficaram muito mais elevados, funcionando apenas em estabelecimentos reservados em benefício da classe dominante. Esta abordagem teve enorme aceitação por parte dos educadores, mas devido, entre outros fatores, a escassez de recursos, não foi possível desenvolver um trabalho adequado. Isso resultou na diminuição da preocupação com a transmissão de conhecimento dentro da escola, diminuindo o nível da educação. Por consequência, a escola nova agradou a classe dominante, por manter o nível elevado à classe burguesa e acima de tudo houve uma legitimação das desigualdades. (SAVIANI, 1992)

Ao meio do século XX, a Pedagogia Nova também se mostrou ineficiente a favor da superação dos marginalizados. Nesse mesmo período surge a pedagogia tecnicista, a qual

valoriza a competência técnica, tornando o incompetente como sendo o público marginalizado. Esta nova abordagem tenta, através de especialistas, formular os processos educacionais com o mínimo de interferências particulares dos professores e alunos. (SAVIANI, 1992)

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor aluno – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANE, 1992 p. 24)

Assim, a pedagogia tecnicista se aplica análogo ao sistema de produção, com finalidade de torná-lo mais dirigível e produtivo. A educação se tornou fundamental no equilíbrio do sistema social, o qual estabelece muitas funções, uma dependente da outra, através do desempenho eficiente nas tarefas, objetivando o saber fazer. Todo esse enfoque no cumprimento dos meios era fiscalizado pelo preenchimento de formulários, o qual sobrecarregou o magistério causando efeitos negativos. Nesse período criaram-se vários instrumentos para o ensino como, tele ensino e micro ensino, porém, se perdeu a especificidade educacional e, ainda, a existência da mescla dos métodos tradicionais e da pedagogia nova ocasionou uma desordem na educação. (SAVIANI, 1992)

Podemos, desta forma, notar como Saviani interpreta o processo educacional dependente e derivado dos aspectos de organização social. Nesta mesma direção houve um movimento no período de 1980 questionando a função social da educação, o qual foi aderido pela Educação Física, designado de revolucionário e também chamado de crítico progressista. A crítica realizada no campo da Educação Física ocorreu principalmente ao “paradigma da aptidão Física e esportiva”.

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. (BRACHT, 1999 p. 78)

Uma breve descrição dos conteúdos desenvolvidos na Educação Física em sua evolução histórica mostra a representação social/externa que esta disciplina possui.

[...] os conteúdos de ensino desse componente curricular chamado Educação Física apresentam vestígios destas influências, ou, até mesmo, arrisco-me a afirmar,

foram/são determinados por ela. Quando a instituição médica influencia a Educação Física, seus conteúdos se apresentam, enfaticamente, com a função de higienização corporal; quando esta influência externa vem da instituição militar, os conteúdos da Educação Física passam a assumir diversos elementos de instrução militar (marchas Cívicas, ordem à bandeira, ordem unida); quando a instituição esportiva “cede” seus elementos para a definição dos conteúdos da Educação Física, estes assumem alguns códigos desta, tais como: padronização técnica dos gestos esportivos, solicitação de rendimentos atléticos...” (JÚNIOR, 1999 p. 20)

Neste sentido se forma um aspecto de diferenciação entre as teorias pedagógicas da Educação Física: o caráter crítico. Como diz BRACHT (1999 p. 79) “... no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central.”

Após esta discussão, somos levados a reflexão sobre o direcionamento que a educação tem em relação à sociedade, principalmente à que queremos. Para Gadotti, a educação não se mostra segura quanto aos seus meios e fins para a população.

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa *dupla encruzilhada*: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da *universalização da educação básica de qualidade*; de outro, as *novas matrizes teóricas* não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. (GADOTTI, 2000, p. 6)

O que podemos ver são as mudanças ocorrendo em nossa sociedade, Gadotti (2000) destaca principalmente a transformação na questão do aumento do contato com informações por parte da população em geral, ligada à propagação de novas tecnologias, mas distingue que o acesso está disponível em questão de dados e isso não garante conhecimento.

Os educadores são muitas vezes os profissionais que lidam e são responsabilizados pelas implicações sociais, na relação escola, professor, aluno e sociedade. Portanto, os professores precisam de embasamento teórico o qual dará estabilidade e confiança na prática.

5. Teorias da Educação Física

5.1 Teoria Desenvolvimentista

A Teoria Desenvolvimentista é elaborada em um contexto em que a Educação Física é divulgada pelos meios de comunicação de massa, mas a prática de atividades físicas próprias da área é baixa, entre outros fatores, pela situação econômica da população no ano de 1988. Um período em que muitos questionamentos sobre os padrões da Educação Física surgiram, em especial na área escolar (Educação Física Escolar - EFE), porque está permite grande possibilidade de alterações sócio-culturais (Oliveira, 1988). Essa obra foi lançada, como diz Go Tani (2008 p.313), em “um ambiente muito pobre no que se refere à teorização da EFE”. E ainda,

O livro foi publicado num momento muito peculiar da vida social e política brasileira - os anos iniciais do período pós-ditadura, época de efervescência de debates e embates em que uma ampla reflexão e questionamento da estrutura e organização social, cultural, política e econômica do país estavam em curso. (GO TANI, 2008 p.314)

O livro que representa esta obra é Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. De acordo com esta teoria, compete a Educação Física escolar o desenvolvimento motor e o conhecimento do ser humano no âmbito do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, onde o objeto de estudo da área é o movimento. (GO TANI et al, 1988)

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. (GO TANI et al, 1988 p. 64)

Desta forma, o movimento possui categoria central, porém, o ser humano é considerado em sua totalidade, através da integração e relações de seu domínio afetivo-social, cognitivo, e motor, onde o comportamento deriva predominantemente de um deles. (GO TANI et al, 1988)

Através de uma fundamentação teórica conduzida a crianças entre quatro a quatorze anos a abordagem desenvolvimentista sugere, à sua maneira, o direcionamento das aulas de Educação Física escolar. Considera que existe uma seqüência de desenvolvimento ordenado de acordo com o estágio maturacional, que a velocidade em que se adquire determinada habilidade está relacionada com as experiências das crianças, que a aprendizagem de

movimentos reflete maior possibilidade de dominar outros novos movimentos, como um pré-requisito e com isso, a capacidade cada vez maior de controlá-los. Portanto, estabelece uma relação entre o que já é dominado, o que está aprendendo e o que será desenvolvido, destacando a seqüência de habilidades a serem abordadas de acordo com o crescimento e desenvolvimento normal do indivíduo. (GO TANI et al, 1988)

E através dos referenciais sobre o desenvolvimento humano a teoria desenvolvimentista destaca as atividades a serem instruídas. Considera que há uma seqüência de atividades a serem seguidas que vão das mais simples até as mais complexas, ou seja, há uma hierarquia de aprendizagem, onde, por exemplo, o movimento de andar deve ser assimilado, para em seguida ser realizado o movimento de correr. Portanto, a Educação Física tem uma função em destaque: a de organizar e ajustar espaços e atividades que possam proporcionar o desenvolvimento. Desta forma, a abordagem Desenvolvimentista,

Preconiza para a E.F. que seja proporcionado ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação do aumento da diversidade e da complexidade de movimentos, oferecendo experiências de movimento adequadas ao seu estágio de crescimento e desenvolvimento para que as habilidades motoras sejam alcançadas. (AZEVEDO e SHIGUNOV 2000, p.4)

Torna-se importante, então, o conhecimento do desenvolvimento motor à medida que este indica os conteúdos a serem aplicados pelo professor de Educação Física. Go Tani et al (1988, p. 136) refere que “A ausência de correspondência entre a tarefa a ser ensinada e o processo de desenvolvimento conduz, freqüentemente, à subestimulação ou superestimulação, ambas prejudiciais ao desenvolvimento normal do ser humano.”

A abordagem Desenvolvimentista sugere que é primordial o ensino adequado das habilidades básicas ou fundamentais, porque estas são essenciais e influenciam profundamente a aquisição e desempenho futuro. A fase de aquisição de habilidades básicas vai até aos 6-7 anos de idade, a qual segue uma seqüência hierárquica de movimentos, dos mais simples aos mais complexos. Dentro das habilidades básicas está como padrão fundamental o andar, correr, arremessar, receber, saltar, quicar, rebater, chutar e suas variações. Nos anos seguintes, até os dez/doze anos é o período que se faz o aprimoramento e diversificação destas capacidades. Portanto, a Educação Física na pré-escola até a quarta série do primeiro grau, que corresponde a faixa etária de quatro a dez/doze anos, devem desenvolver o máximo de habilidades básicas. (GO TANI et al, 1988)

A próxima fase que se estabelece é a de aquisição de habilidades específicas que vai dos dez/doze aos quatorze anos de idade, correspondente aos quatro últimos anos do primeiro

grau. Essa fase se constitui pela aptidão das crianças em entrarem em contato com as habilidades específicas, porque elas já possuem as condições mínimas, ou seja, as habilidades básicas já foram assimiladas. Desta forma esta fase é determinada pelo estágio maturacional. (GO TANI et al, 1988)

No período de habilidades específicas a abordagem Desenvolvimentista ressalta o conteúdo e o valor cultural do esporte como possibilidade de trabalho nas aulas de Educação Física, considerado como próprio deste período. Mas nota que o importante não é se o aluno realiza um movimento de arremesso adequado e, sim, o que está por traz disto como: antecipação, atenção seletiva, percepção, programação de ação, organização do movimento, detecção e correção do erro, *timing*, mudança de ação entre outras. Portanto, o valor está na capacidade de adaptação, na aprendizagem posterior, cada vez mais complexa que o aluno possui. Quando bem orientada, ou seja, sem dar destaque ao resultado, a atividade pode levar ao desenvolvimento das habilidades motoras, cognitiva, afetivo-social, cardiorrespiratória entre outras. (GO TANI et al, 1988)

Paralelo a essas fases de desenvolvimento, Gallahue (2005, p. 57) projeta as fases e o estágio correspondente de desenvolvimento motor (Veja figura 1).

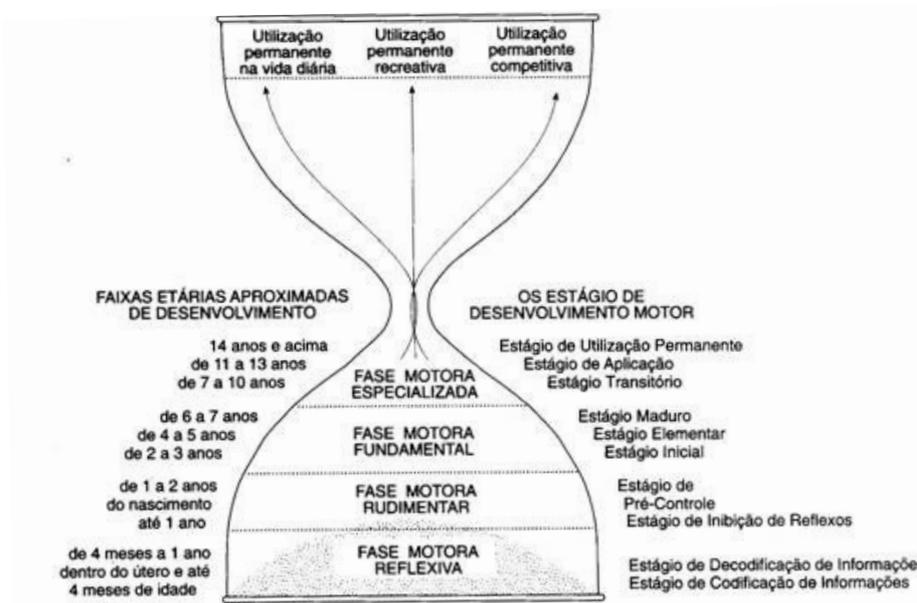


FIGURA 1 – As fases do desenvolvimento motor. Fonte: GALLAHUE e OZMUM, 2005 p. 57.

Sendo assim a Educação Física tem como papel a orientação para o desenvolvimento físico e motor do indivíduo, que é categoria central, bem como as relações com o domínio cognitivo, afetivo-social e fisiológico (GO TANI et al, 1988). O ser humano nasce com uma capacidade de desenvolvimento, em particular as capacidades físicas, perceptiva e motora,

que a Educação Física através da estimulação adequada pode chegar ao alto de funcionalidade.

Como o ser humano não nasce com a capacidade de movimentar-se já desenvolvida, mas com um enorme potencial a ser explorado, o seu domínio, ampliação e aperfeiçoamento constante pelo processo de aprendizagem revestem-se de um significado educacional inegável, justificando a sua identificação como um dos conteúdos prioritários no processo de educação escolarizada, devendo ser trabalhado de forma sistemática e organizada. (GO TANI, 2008 p.316)

O movimento se destaca como elemento central nesta abordagem, porque diversos fatores o colocam como essencial para a e na vida. Go Tani ET AL (1988) apresenta os aspectos que a capacidade de se movimentar acarreta para o ser humano: interação com o meio, de forma biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva; sobrevivência; desenvolvimento do ser; comunicação; expressão; criatividade; sentimentos; auto conhecimento e aprendizagem cognitiva. Desta forma o movimento se caracteriza como crítico, porque através dele o homem modifica o meio. Portanto, devido à importância do movimento torna-se necessário a sua estimulação adequada. (GO TANI et al, 1988)

Através de uma fundamentação teórica ampla, abordando diversos segmentos do desenvolvimento humano a teoria referida estabelece sua veracidade teórica. Podemos desta forma, colocar como um de seus benefícios, a contribuição para a área da Educação Física com embasamento a respeito do desenvolvimento motor, assegurando o conteúdo particular da área.

Sua base teórica é a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, donde terem como tema principal a aquisição e aprendizagem de habilidades e o desenvolvimento motor, o que é de grande importância por garantir a especificidade da área. (LAVOURA et al, 2006, p.204)

Contudo, outro aspecto da teoria Desenvolvimentista, a qual foi analisada por Bracht (1999), é seu posicionamento não crítico, desconhecendo as interferências sociais no sentido da funcionalidade educacional, caracterizando uma desvantagem. Também podemos colocar como desvantagem, a desconsideração quanto à presença cultural na infância. Como diz Daólio:

O sentido de cultura que se pode depreender da abordagem desenvolvimentista lembra as proposições evolucionistas do século XIX, quando era tomada como algo exterior ao homem, como um dado apenas material, produto de suas ações no mundo e consequência de sua evolução biológica. Essa visão de cultura e de homem em Go Tani e co-autores está presa a um cientificismo, na medida em que tenta “mapear” o desenvolvimento motor objetivamente, inclusive considerando suas etapas para a definição dos conteúdos escolares da educação física. (DAOLIO, 2003, p.119)

Portanto, pela determinação de conteúdos em cada série, as interferências culturais no desenvolvimento da criança são pouco consideradas. Como diz Darido (2003, p. 5), “uma limitada discussão, sobre a influência do contexto sócio-cultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.”

5.2 Teoria Psicomotora

O autor de referência para esse tópico, psicomotricidade, é Jean Le Bouch, pela sua obra: “A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar”. O autor, Le Bouch (1983), contextualiza a educação física, a qual percebe-se reduzida e com pouco valor no meio educacional. Muito dessa desvalorização está ligada a dicotomia entre corpo e mente, que se apresenta desde a época clássica na Grécia, e é atribuído à Educação Física o sentido higienista ou recreativa. Após muitos anos de atuação, a Educação Física e seus profissionais não se valorizaram, como diz Le Bouch (1983, p. 16): “*Não tendo nunca rompido com o dualismo, a educação física jamais se impôs como meio fundamental de educação.*” (grifo do autor).

A Educação física tradicional busca o desenvolvimento do aluno nas características do saber fazer técnico, prático e do rendimento gestual. Isso leva a formação de um corpo instrumental, reduzido a um saber mecânico sem expressão. Paralelo a isso, a pedagogia tradicional estabelece como conteúdo fundamental a escrita, a leitura e a matemática. Os fracassos nesses temas foram considerados pela psicomotricidade, a qual pode ser utilizada para correção de tais atrasos e, se abordada na Educação Física, pode induzir uma reconfiguração da mesma no contexto escolar. (LE BOUCH, 1983)

Desta forma, a psicomotricidade tem como competência a utilização do movimento como meio fundamental de educação. De acordo com Le Bouch (1983, p. 15), “A psicocinética é uma teoria geral do movimento que conduz ao enunciado de princípios metodológicos que permitem encarar sua utilização como meio de formação.”

O modo de trabalho na psicomotricidade tem como base relacionar o desenvolvimento dos domínios motor e perceptivo com o cognitivo, tentando seguir pelo desenvolvimento psicomotor da criança para formar sua personalidade através do esquema corporal. (LE BOUCH, 1983)

O esquema corporal é importante porque forma a base para a personalidade e a relação do indivíduo com o meio. Como coloca Le Bouch, “Um esquema corporal vago ou mal estruturado produz como colário um déficit na relação sujeito-mundo exterior [...]”. Isso

acontece na esfera perceptiva, onde o corpo é referência e base para o conhecimento do mundo exterior a ele, e a má orientação do esquema corporal pode levar a dificuldades de leitura pela inversão de sentidos e posições das letras. Na esfera motora, quando mal formada, se observa inaptidão, descoordenação e lentidão, promovendo dificuldades de leitura e escrita, por letras mal formadas, fora do espaço, entre outras. Na esfera social, quando mal estruturada pode provocar dificuldade de relação com outras pessoas resultando em reações agressivas e de oposição. (LE BOUCH, 1983)

Devido à importância do desenvolvimento do esquema corporal Le Bouch (1983) sugere as fases de configuração do mesmo para o professor ajustar de acordo com os seus alunos. Até três anos se constitui a fase do “corpo vivido”, que se caracteriza pela imitação do adulto, ações de tentativa e erro, a criança apresenta uma motricidade global e, no final desse período, já possui indícios de um “eu”. Dos três aos sete anos surge a fase de discriminação perceptiva, nesse período desenvolve-se através da psicomotricidade a imagem do corpo e associações de verbalização e percepção através de jogos, atividades de expressão, coordenação global e de atividades de percepção. Dos sete aos doze anos surge o estágio do corpo representado, no qual a criança pode ter uma representação mental da ação, desenvolvendo, assim, uma resposta mais consciente.

Além disso, Le Bouch (1983) cita os princípios da psicocinética a fim de estruturar a prática. A psicocinética está conjunta a uma filosofia da educação, ou seja, desenvolve um ser total, com conhecimento sobre si e sobre suas condutas e autonomia no âmbito social; apóia-se numa concepção unitária da pessoa, ou seja, orientada por uma prática não diretiva considera as necessidades dos alunos e através de práticas de movimento pode aprimorar suas habilidades motoras, psicomotoras e cognitivas; sustenta-se na noção de estruturação mútua, onde há reciprocidade entre mundo, indivíduo e atividade; privilegia a experiência vivida pela criança, ou seja, devem-se proporcionar condições para experiências, porque é através dela que o aluno aprende; acentua a importância do fator humano e dos fenômenos sociais na formação, onde as relações interindividuais permitem a estruturação da imagem corporal; conduz à possibilidade de aprendizagem rápida respeitando o desenvolvimento da criança, isso quer dizer que no momento certo, após uma boa educação psicomotora, é possível ensinar gestos técnicos necessários para uma aprendizagem mais rápida.

Relacionado a esses princípios Le Bouch (1983) destaca o jogo e a expressão como uma forma de desenvolver o simbolismo e envolvimento emocional e expressivo do ser com o mundo.

A expressão, de que o jogo é um modo, ao lado das formas gráficas, picturais, vocais, manuais, aparece pois ligada à necessidade de estabelecer uma correspondência entre si e o exterior. Esta projeção do homem fora de si conduz o encontro com outrem. Os jogos e as atividades de expressão são portanto um modo privilegiado de ajudar a criança a equilibrar-se no seu meio humano, a comunicar e cooperar. (LE BOUCH, 1983 p. 35)

Nas atividades de livre expressão o educador deve se preocupar mais quanto à organização do trabalho do que intervir rotineiramente no desenvolvimento, mas há momentos que o professor deverá intervir para resolver conflitos. Outro ponto importante é que os exercícios não devem ter tempo pré estabelecido, prorrogar quando os alunos estiverem envolvidos e conversar sobre as motivações dos alunos. (LE BOUCH, 1983)

Portanto, o educador deve atuar de forma não diretiva, desenvolver exercícios considerando os objetivos, a idade e as necessidades dos alunos, mantendo uma continuidade nas aulas. (LE BOUCH, 1983)

Baseado no modo de trabalho da psicomotricidade, percebemos que seu papel é desenvolver através do movimento uma formação integral do aluno, da sua auto-imagem, personalidade e esquemas corporais. Como diz Le Bouch,

[...] uma concepção psicomotora da formação, apoiada nas leis de desenvolvimento, tem plena possibilidade de garantir uma evolução harmoniosa da criança, traduzindo-se simultaneamente numa motricidade eficaz e expressiva e num bom equilíbrio emocional, ambas condições para o desenvolvimento das funções mentais.(LE BOUCH, 1983, p. 33)

Em suma, a importância desta abordagem se traduz pelo aprendizado que ela proporciona, no âmbito profissional, pela adaptação e capacidade motriz no posto de trabalho. No âmbito do lazer, através de atuações bem sucedidas o sujeito pode participar de atividades esportivas e culturais. E por fim, o trabalho preventivo da psicomotricidade em relação à escrita, leitura e matemática por meio do movimento, ou seja, manipulações, exercícios gráficos, jogos que estimulem percepções, atenção e inteligência. Deste modo, a educação pelo movimento seria colocada como fundamental. (LE BOUCH, 1983)

No Brasil, a psicomotricidade tem seus primeiros registros nos anos 50 com trabalhos desenvolvidos para fins terapêuticos, nos quais utilizavam o movimento para melhora de distúrbios de aprendizagem em crianças com deficiência. (FALCÃO E BARRETO, 2009) Mas de acordo com Falcão e Barreto:

“Considera-se que a partir de 1968, foi realmente difundida a psicomotricidade no Brasil, através de cursos e cadeiras de psicomotricidade em universidades de diversos

estados brasileiros. A princípio, a psicomotricidade foi introduzida nas escolas especializadas como um recurso pedagógico que visava corrigir distúrbios e preencher lacunas de desenvolvimento das crianças excepcionais.” (FALCÃO E BARRETO, 2009, p.92)

A teoria da psicomotricidade apresenta-se como a primeira a formar bases teóricas diferentes das da Educação Física tradicional, como diz Darido (2003, p. 13) “A psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado a partir da década de 70, em contraposição dos modelos anteriores.” Porém, não se apresenta crítica.

5.3 Teoria de aulas abertas

A teoria de ensino aberto parte do contexto de que a Educação Física brasileira se conserva em um planejamento fechado, tendo um ensino unilateral, do ponto de vista exclusivo do professor, sem levar em conta o que interessa ao educando e isso leva à desmotivação desses alunos, por não atingirem suas necessidades reais. Na concepção fechada o aluno é considerado um objeto e as oposições entre professor e aluno são evitadas de modo que a matéria seja transmitida sem objeções. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

A partir deste contexto, surge a concepção de aulas abertas de ensino, na qual incumbe a Educação Física, principalmente, a competência do conteúdo dos esportes, no sentido de aumentar o horizonte do aluno. Para isso, o ensino deve ser planejado para se atingir um objetivo, deve haver uma direção para o conteúdo e também devem ser considerados os meios metodológicos, ou seja, a forma de transmissão do conteúdo. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

Assim, chegamos à concepção de que o ensino da Educação Física é a construção de situações em que se tornam possíveis experiências específicas para a superação de situações de vida presentes e futuras. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986, p. 6)

Os objetivos que orientam o ensino da Educação Física, segundo o Hilderbrandt e Laging (1986), os quais têm por base o contexto alemão, derivam da legislação básica, a Constituição Estadual, o Regulamento escolar e o Ministério da Educação. Eles formam os objetivos prioritários. No Brasil, temos alguns documentos que também direcionam o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases. Alguns dos objetivos desta concepção são: aumentar a compreensão da realidade e subsidiar o aluno caso haja a necessidade de mudança no mundo concreto.

O modo de trabalho da concepção de aulas abertas procura estabelecer uma interação social entre professor e aluno, sempre ligados ao objetivo, aos conteúdos e a forma de transmissão. Sendo assim, as oposições entre alunos e professores são vista como benéfica, porque tem um desenvolvimento do ensino com a participação do aluno, estabelecendo prioridades. A abertura que o professor vai estabelecer em suas aulas depende de cada professor, é importante que o aluno co-decida, mas as decisões do professor estão além das decisões dos alunos. Isso mostra que a teoria de aulas abertas não quer dizer que os alunos podem fazer o que eles quiserem, as suas participações também são planejadas, voltadas para os objetivos. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

No ensino aberto, será tarefa do professor integrar em arranjos de ensino orientados para o aluno a aprendizagem de prontidões de movimento, o desenvolvimento de qualidades motoras básicas e a transmissão de conhecimento, de tal modo que, diante da colocação de prioridades da reivindicação educacional, os alunos tenham a possibilidade de co-decisão. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986, p. 16)

Nesta concepção o aluno deve ser colocado no centro das aulas considerando suas subjetivações. Isso acontece quando as aulas não têm final determinado e os alunos têm a possibilidade de decidirem juntos e sozinhos. O professor deve indicar intenções de ação que os alunos devem explorar de acordo com suas experiências. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

O princípio da subjetivação não pode ser explicado por nenhuma receita, mas terá que ser posto em prática. *A consideração desse princípio é fundamental* para o professor de Educação Física, se ele quer conduzir seu ensino em harmonia com perspectivas de objetivo com “a educação para a maturidade” ou a “promoção de capacidades de ação no esporte. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986, p. 29)

Os conteúdos devem ser selecionados pela relevância de sua ocorrência na realidade, a compreensão que o conteúdo pode ser modificado, permitindo uma visão ampla e ter uma característica estimulativa, no sentido de permitir uma atuação do subjetivo do aluno. Essa seleção de conteúdos deve estar ligada a uma preparação metodológica, que torna os conteúdos ensináveis, ou seja, ligar os conteúdos aos objetivos, redimensioná-lo ao nível do aluno, organizá-los e enquadrar no contexto social. Como resultado aparecem muitas possibilidades de vivências, aprendizagem, auto-condução, interação e comunicação. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

A metodologia também se refere ao projetar, planejar, observar, verificar e refletir, procurando estabelecer uma relação não-diretiva, considerando que pode haver momentos em

que seja necessária medidas diretivas. Portanto, o professor não é desnecessário, deve haver uma organização global de ensino, seleção e apresentação do conteúdo através de uma comunicação adequada. O aluno e o professor devem decidir o que é sensato ou não para as aulas. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

Para o ensino que considera o subjetivo dos alunos, é necessária comunicação, que também é utilizada para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, como diz Hilderbrandt e Laging, 1986:

Como *métodos* para a iniciação de situações, orientado sobretudo para a transmissão de aspectos cognitivos, oferecem-se ao lado de estímulos ou da colocação de problemas, também o jogo de papéis, a colagem ou uma apresentação ilustrada. Um método de reflexão é o diálogo de aula com toda a turma ou em pequenos grupos. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986, p. 27)

Portanto, a Educação Física deve se dedicar a elaborar momentos de aprendizagem, exercício, aplicação e educação relacionados com aspecto cognitivo, afetivo, motor e social. Esses momentos são construídos artificialmente dentro da escola para o desenvolvimento do aluno. Os momentos artificiais são iniciados por sugestões de tarefas, temas e outros tipos de estímulos, os quais também servem para iniciar diálogos. É necessário que esses momentos sejam compatíveis, compreendidos pela turma a ser trabalhada, além da atenção que se deve ter para não restringir o objetivo de ação, isso acontece quando se determina uma forma de correr, por exemplo, sem antes estipular quais outras possíveis formas de correr, por determinado trajeto. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

A construção destas situações de ensino artificiais é o ponto central para a transformação de formação da aula. Somente com o desenrolar de situações de ensino assim promovidas, nas quais os alunos tenham a possibilidades de decidir juntos, contrói-se um ensino aberto. Neste ensino, o professor vê a si mesmo mais como um organizador, um conselheiro das situações de ensino a serem iniciadas e não como garantia para processos de ensino, de exercício e de aplicação e predeterminados, fixos e precisamente dirigidos. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986 p. 34)

Hildebrandt e Laging (1986) citam alguns requisitos para o desenvolvimento da proposta de aulas abertas. Para eles: o professor deve aceitar o meio institucional, mas não subjugar que ele seja imutável; dentro da aula de Educação Física pode haver mudanças no sentido de melhora em relação professor-aluno, direcionadas ao objetivo e conteúdo; aproveitamento dos espaços e meios para melhor formação do aluno e não utilizá-los apenas como oportunidades de reproduzir os esportes que acontecem fora da escola; avaliar a relação

entre o professor-aluno, para, caso necessário, incluir a co-decisão e direcionar o ensino de acordo com a subjetividade dos alunos. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

A Educação Física que tem como teoria o ensino aberto depende muito do momento e motivação dos alunos e com isso o planejamento deve conter muitos caminhos abertos, sendo possível oferecer novas possibilidades com o surgimento de eventuais problemas e não ser um ensino de uma única direção, do professor ao aluno (ou seja, melhora da relação professor-aluno). Porém, isso não quer dizer que o professor tem que planejar de acordo com todas as reações possíveis dos alunos. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

Logo, como a relação professor-aluno faz parte do modo de trabalho do primeiro, Hildebrandt e Laging (1986) oferecem algumas sugestões a respeito da formação de situações de ensino: através de formas de comunicação, diálogo, por escrito etc., professor e aluno encontram seus interesses; em seguida o professor analisa os conteúdos da área que surgiram e desenvolve os conteúdos mais relevantes; o professor deve dar informações iniciais sobre cada aula, tornando a aula mais produtiva, porque o aluno saberá o que esperar das aulas; através de diálogo, esclarecer com todos as questões sociais e conflitos envolvidos, a procura de solução; o professor deve oferecer informações básicas, as quais advêm de jogos regulamentados e outros, que levam os alunos a desenvolverem idéias próprias; a sequência do ensino deve ser refletida, a media que pode ser alterada a participação dos alunos para mais ou para menos ou ser mantido o acordado, dependendo da situação que já ocorreu; o professor deve estar a disposição, como um conselheiro, para informação para a sequência das atividades; dialogar para transmitir e refletir sobre o conteúdo; estar preparado para novas direções de acordo com as situações apresentadas pelos alunos, elas devem ser discutidas e assim tomar novos caminhos; disponibilizar para as aulas materiais que acrescentem novos interesses, como equipamentos, fotos etc. e avaliar de acordo com os objetivos de ação dos alunos e planejamento do professor, considerando a subjetividade dos alunos a respeito do êxito na tarefas. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

Desta forma, a importância da teoria de aulas abertas está no desenvolvimento da autonomia, da criticidade, do intelecto, do conhecimento cultural, da cooperação, da compreensão do contexto social, da responsabilidade, da consciência, da reflexão, de estabelecer relações, ou seja, ampliar suas capacidades, tornando os alunos independentes. Essas características advêm da orientação para o ensino, dado pelos documentos referentes à educação alemã e formam os objetivos prioritários. (HILDEBRANDT e LAGING, 1986)

O papel desta concepção referente especificamente a Educação Física, está no desenvolvimento das capacidades citadas conjunta aos conteúdos dos esporte em diferentes esferas, como diz Hildebrant e Laging,

O ensino da Educação Física deve capacitar os alunos a tratar de tal modo os conteúdos esportivos nas mais diversas condições dentro e fora da escola, que estejam em condições de criar, no presente ou no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto (grifo do autor).(HILDEBRANT E LAGING, 1986, p. 5)

Para essa abordagem a crítica atribuiu grande relevância, porque, como diz Neto (2000, p.104), “[...] foi uma publicação que orientou reflexões sobre a área que vieram posteriormente, principalmente nas questões metodológicas.” Ou seja, ofereceu mais uma alternativa para a prática pedagógica.

5. 4 Teoria Construtivista

O título deste tópico faz referência à teoria construtivista, mas trataremos apenas de um autor, João Batista Freire, o qual através de suas obras é referenciado a esta abordagem.

Apesar de o trabalho não ser considerado totalmente construtivista (pelo próprio autor que não gosta de classificação), denominou-se esse como tal por apresentar, dentro da área da Educação Física, a ligação mais próxima a esta metodologia educacional. (OLIVEIRA, 1997, p. 25)

Para Freire (1997), cabe a escola e conseqüentemente a Educação Física considerar o ser humano como um todo integrado. Considera que a motricidade humana é base teórica de qualquer Educação Física, porque trabalha com a ação, ou seja, há uma junção das partes, corpo e objeto, o que desta forma caracteriza uma ação. Portanto especialistas em apenas fisiologia e anatomia não seria capaz de entender o ato.

Desenvolver a motricidade não é apenas apresentar maior rendimento em determinadas habilidades. No meu entender, bem mais que isso, significa adquirir melhores recursos para se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas. (FREIRE, 1997, p. 56)

Também compete à Educação Física, de acordo com Freire (1997), a educação corporal, promovendo o desenvolvimento da inteligência nesse aspecto, o qual faz parte da adaptação dos seres humanos; educação do movimento, a qual se preocupa com melhoramento na execução e elaboração do movimento. Por fim, coloca que,

A Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: *é educação de corpo inteiro* (grifo do autor), entendendo-se por isso, um corpo em relação com os outros corpos e objetos no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer. (FREIRE, 1997, p. 84)

Esta concepção privilegia o humano, envolvendo em cada ação, além da parte biológica, física, cognitiva, envolve também suas emoções, que coordenada através de um movimento, promove uma ação que se interage com o meio. Como diz Freire,

[...] é ver além do percebido: é enxergar o movimento carregado de intenções, de sentimentos, de inteligência, de erotismo. É ver o rumo do movimento, sempre na direção de buscar, no mundo, as partes que faltam ao homem para ser humano. (FREIRE, 1997, p. 138)

Nesse sentido Freire expõe que a Educação Física deve partir do que a criança já conhece, ou seja, do seu universo, da sua vida dedicando-se a um ensino significativo para ela. Desta forma, o modo de trabalho da Educação Física se estabelece apoiado no contexto do aluno, na história de sua conduta motora, desenvolvendo o conhecimento referente a esse mundo vivido, a toda essa experiência.

[...] a criança é uma especialista em brinquedo, que ela chega à escola provida de um conhecimento inegável. Não vejo procedimento mais sensato por parte da escola que, de início, levar em conta esse conhecimento como ponto de partida do programa escolar. (FREIRE, 1997, p. 219)

A partir dessa referência que o aluno tem do seu contexto, o professor rompe o equilíbrio adquirido pelas diversas ocasiões em que executou determinada atividade e elabora condições para adquirir equilíbrio em nível superior, da mesma forma acontece com os conteúdos aplicados na escola (FREIRE, 1997). Freire refere sobre o progresso das atividades corporais que,

[...] a criança começa sabendo alguns brinquedos, melhora sua habilidade naqueles que sabe, com isso aprende outros, aprende a realizá-los em grupo, com regras mais e mais complicadas, a saltar mais, a lançar melhor, a girar com mais equilíbrio, e só o que a gente espera é que esses conhecimentos todos da Matemática da escrita e leitura, da Educação Física, possam se entrelaçar num todo que garanta a esse aluno uma vida de participação social satisfatória, de dignidade, de justiça, de felicidade. (FREIRE, 1997, p.220)

Esse modo de trabalho, de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio em um nível maior é mais bem compreendido quando entendemos o que a ação motora provoca na aquisição de conteúdos. Freire (1997) destaca a importância da ação motora, principalmente no primeiro

grau, por gerar uma ligação entre o mundo concreto e o mundo mental, o jogo simbólico caracteriza bem essa ação. A criança tem mais condições de entender o que ela realiza, porque a ação é a base do cognitivo e provoca a tomada de consciência. Portanto compreende-se que as aulas devem ser dinâmicas e com conteúdos significativos para os alunos.

Podemos perceber que a Educação Física desenvolve conhecimento, influenciando a aprendizagem em outras áreas, contudo não deve se limitar a uma disciplina auxiliar de outras matérias, como diz Freire:

A Educação Física não precisa ficar se preocupando em servir a matemática ou ao Português. Em termos cognitivos, as coordenações motoras, conteúdo específico da Educação Física, atuam sempre na formação do conhecimento que alimenta a cognição, tanto quanto a afetividade e a socialização. (FREIRE, 1997, p. 186)

Desta forma notamos que uma das funções da Educação Física é proporcionar situações em que o aluno possa adquirir consciência de sua prática concreta, podendo, portanto, compreender e corrigir seus erros e acertos em diferentes situações, ou seja, fazer e compreender, do ato ao pensamento.

O jogo se mostra um ótimo recurso pedagógico, por fazer parte do mundo da criança, contudo deve ser orientado por um projeto, um objetivo, como deve ser utilizado e por quê. Variações de jogos permitem que o aluno realize novas organizações de esquemas de movimentos, estimulando assim o intelecto. Azevedo e Shigunov (2000, p.3) ao analisar a teoria construtivista colocam que:

Nesta proposta, o jogo é privilegiado como sendo ‘um instrumento pedagógico’ ou seja o principal modo/meio de ensinar. Logo enquanto a criança brinca ela aprende, defende que este momento ocorra em um ambiente lúdico e prazeroso.(AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000, P. 3)

Esta abordagem também sugere a estimulação do desenvolvimento das capacidades físicas, como velocidade, força das pernas, entre outras, mas o movimento não deve ser o único aspecto considerado. (FREIRE, 1997)

Portanto, a Educação Física é importante por trabalhar com a coordenação motora no sentido de considerar o ser humano por completo e não setorizado, influenciando o desenvolvimento do aluno de forma global: afetivo, social, intelectual e motor. Uma educação baseada por conteúdos significativos, valorizando o humano, estimulando a autonomia dos alunos.

O uso de materiais diversificados e criatividade profissional colaboram para um ensino de qualidade. Para Freire (1997), o professor não deve apenas seguir pontualmente livros,

deve ter a capacidade de entender e criar novas situações a partir de seus objetivos, porque cada contexto tem uma necessidade diferente. O professor deve permitir que o aluno desenvolva sua autonomia e ajude-o a resolver os problemas e não dar respostas prontas.

João Batista Freire (1997), através de sua obra, *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*, sugere e orienta sobre o uso e a criação de materiais diversificados e de atividades, colocando suas considerações a respeito. A sua abordagem é racionalizada principalmente baseada em Piaget, mas traz outros autores, entre eles Vygotsky, ressaltando o conteúdo a ser desenvolvido estruturado pela zona de desenvolvimento proximal, ou seja, facilitar o acesso ao próximo nível de compreensão do aluno.

Apesar de Freire defender a especificidade da Educação Física, uma análise crítica sobre a Teoria Construtivista destaca como uma desvantagem, a possibilidade de trabalho que desenvolve domínios específicos da leitura, escrita e cálculo, ou seja, auxiliando outras propostas pela interação com outras disciplinas.

A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos, especialmente aqueles lógico matemáticos, prepara um caminho para Educação Física como um meio para atingir o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, o movimento poderia ser um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo, como a aprendizagem da leitura, da escrita, e da matemática, etc. (DARIDO, 2003, P.7)

Nesse sentido, como elemento mediador, o jogo e o brinquedo são muito valorizados, contudo, como cita Daólio (2003, p. 120), [...] “os jogos e brinquedos são tomados como facilitadores e não como elementos do patrimônio cultural humano que deve ser garantido a todos os alunos.” Outra desvantagem é que esta abordagem não manifesta uma análise sobre a funcionalidade da educação e conseqüentemente da Educação Física, caracterizando-se como não crítica. (BRACHT, 1999)

Por outro lado, esta teoria valoriza o conhecimento prévio do aluno, que através da interação com o meio desenvolve suas capacidades e autonomia.

Além de procurar valorizar as experiências dos alunos, a sua cultura, a proposta construtivista também tem o mérito de propor uma alternativa aos métodos diretivos, tão impregnados na prática da Educação Física. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas. (DARIDO, 2003, P.8)

De acordo com Darido (2003), outra característica da teoria Construtivista é a relação com uma proposta abrangente e conjunta da Educação Física, formulando assim, mais uma de suas vantagens.

5.5 Teoria Crítico-Superadora

A teoria Crítico-Superadora tem origem no projeto que Lino Castellani se responsabilizou e elaborou: “Diretrizes gerais para o ensino do 2º grau: núcleo comum, Educação Física” (p.10). A partir disso, a Cortez Editora teve o interesse em editá-lo, porém, Lino sentiu a necessidade de considerar as críticas direcionadas a esse projeto e assim construir algo que superasse o antigo. Portanto, a complexidade exigiu a incorporação de outros estudiosos, compondo assim o coletivo de autores: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Esse pensamento demonstra uma das considerações dessa abordagem, a historicidade dos conteúdos, ou seja, “a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória” (Coletivo de autores, 1992 p. 40). Desta forma, o conhecimento ou um projeto pode ser superado. Além disso, esta abordagem avaliou o contexto que o professor está inserido, tentando oferecer subsídio para estudo e atuação.

Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não foi lhe propiciado no período de sua formação profissional. Pensamos, também, nos futuros docentes de Educação Física que estão nos cursos de habilitação ao magistério e nos cursos de licenciatura. (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 17)

Para a Teoria Crítico-Superadora cabe a Educação Física o conhecimento da área chamada cultura corporal, tendo como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem, indicando alguns conteúdos possíveis. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança, ou outras que constituirão seu conteúdo. (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 61-62)

A abordagem Crítico-Superadora defende que os conteúdos a serem ensinados devem ter ligação ao contexto humano e social num sentido lúdico, inclusive a memória lúdica regional, destacando alguns princípios para sua escolha e aplicação: a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo, a adequação às possibilidades sócio-

cognoscitivas do aluno, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e a provisoriade do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Considerando esses princípios, o seu modo de ensino é desenvolvido semelhante a um espiral ascendente, que com o passar das aulas a amplitude abordada será cada vez maior, do senso comum a referências mais amplas. Esta abordagem sugere o ensino em ciclos, buscando a superação e não o abandono da seriação, onde os conteúdos são abordados em diferentes níveis de complexidade. Os ciclos são assim determinados: pré-escola à 3ª série, organização da identidade dos dados da realidade; 4ª à 6ª série, iniciação a sistematização do conhecimento; 7ª à 8ª, ampliação da sistematização de conhecimento; ensino médio, aprofundamento da sistematização do conhecimento. Outro aspecto é a organização metodológica que favorece a compreensão do conhecimento como provisório e produzido historicamente. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

A cultura corporal foi uma aquisição histórica, constituindo-se como herança humana, expressa pela articulação entre linguagem, produção simbólica e disputa do poder, nesse sentido como colocado pelo Coletivo de autores:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39)

Com a finalidade de uma melhor atuação prática o Coletivo de Autores (1992) destaca a relevância do projeto político-pedagógico e do currículo, os quais representam uma estratégia de reflexão e intervenção.

Todo educador deve ter definido o seu projeto político pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 26)

O currículo orienta qual o conhecimento e a amplitude que a instituição educativa deseja alcançar. Essa organização tem alguns papéis, algumas funções nesta abordagem. Uma delas é contestar os interesses de camadas sociais envolvidos com os interesses das classes populares. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Outras funções desta abordagem são a interpretação dos dados da realidade, análise desta interpretação a partir da visão de uma das classes sociais e busca de um objetivo,

considerando o sistema de classes, que pode ser de transformação ou manutenção. Caracterizando assim uma abordagem adequada a formar um cidadão crítico e autônomo. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Semelhante a esta característica, o conhecimento é abordado a fim de estimular a interpretação da realidade, sendo assim, cabe uma problematização do conteúdo, ou seja, analisar o que levou a sua abordagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Portanto, toda essa configuração tem o sentido de possibilitar o aluno uma visão histórica, desenvolver a capacidade de intervenção e entender que a produção humana é inesgotável e temporária, portanto, uma reflexão sobre a cultura corporal. Em paralelo, a Educação Física deve estimular a criatividade, a produção cultural, e considerar a importância do domínio técnico dos movimentos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Isso implica o trato articulado do conhecimento, de forma a possibilitar uma nova lógica de pensar do aluno, na elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1992p. 111)

A importância desta abordagem refere-se à constituição de uma atuação autônoma e crítica viabilizando a leitura da realidade e intervenção social por parte dos indivíduos (Coletivo de autores, 1992). A teoria Crítico-Superadora se baseia na área de sociologia política, principalmente nos autores Saviane e Libâneo. (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2000)

A obra relativa a esta teoria, Metodologia do ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), cita como exemplo a organização dos conteúdos em forma contínua e espiralada nos níveis escolares. Entretanto, nesse trabalho é mais coerente a descrição de uma estruturação de aula. Em primeiro lugar, deve-se avaliar a raiz do conteúdo e entender o que levou a necessidade de abordar esse tema em aula. Em segundo lugar, realizar uma reflexão a respeito do tema, problematizando e conseqüentemente introduzindo mudanças de conceitos e valores por parte dos alunos caso haja pré-conceitos incoerentes. Por fim, é colocada uma seqüência de três fases da aula: primeira fase, discussão com os alunos sobre o tema, os objetivos, a organização e execução das atividades; segunda, apreensão do conhecimento através da exploração das atividades práticas; terceira fase, avaliação e opinião dos participantes que refletem em indicadores para as próximas aulas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

As características que se destacam como vantagens nessa abordagem são a importância dada a historicidade e o contexto dos conteúdos. Como cita Daólio:

O mérito dessa abordagem foi justamente deslocar o centro de preocupação da área de educação física escolar de dentro para fora do indivíduo. Assim, um programa escolar de educação física não teria como prioridade contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo, mas a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal criado pelo homem. (DAÓLIO, 2003, p.120)

Além destas, a teoria Crítico-Superadora se mostra crítica, questionando a funcionalidade da educação. (BRACHT, 1999) Por outro lado, há crítica que define como desvantagem dessa abordagem o trato demasiado com questões sócio-políticas. Como diz Tani (1991, apud DARIDO, 2003, p. 9):

Há uma corrente que chamaria Educação Física social, a qual, ao invés de preocupar-se com a Educação Física em si, transfere sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos onde, com frequência, discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político-partidário, sem propostas reais de programas de Educação Física, têm contribuído para tornar mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo. (TANI, 1991, p. 65 apud DARIDO, 2003, p. 1-24)

Percebemos que uma característica da teoria pode, através da ênfase dada a um determinado domínio, ser uma desvantagem ou uma vantagem, como acontece aqui, com a análise funcional da educação.

Por fim, outra desvantagem dessa abordagem, de acordo com Kunz (2003) é que a denominação da área de conhecimento da Educação Física proposta pela abordagem Crítico-Superadora, a cultura corporal, reforça a visão dualista do homem, porque se existe cultura corporal deve também existir a cultura que não seja como, por exemplo, a cultura mental.

5. 6 Teoria Crítica-Emancipatória

A teoria Crítico-Emancipatória parte do contexto de que a Educação Física, na prática, está baseada pelo modelo tradicional, enquanto planos de uma educação com objetivos maiores, incluindo concepções críticas, estão cada vez mais presente na área, caracterizando, portanto, uma diferença entre o que se pensa e o que se faz.

De um lado persiste o modelo tradicional que pretende preservar o modelo básico da disciplina conforme previsto nas próprias legislações oficiais, os quais se configuram, basicamente, no desenvolvimento das modalidades esportivas e por intermédio deste a consecução de metas sócio-educacionais como o fomento à saúde e a formação da personalidade. Por outro lado, ocorre cada vez mais intensamente o desenvolvimento de projetos para uma Educação Física Escolar comprometida com finalidades mais amplas; ou seja, além de sua especificidade deve ainda se inserir nas propostas políticas educacionais de tendência crítica da educação brasileira. (KUNZ, 2003, p.11)

De acordo com Kunz (2003), percussor desta teoria, não há, até o momento, dentro da tendência progressista uma proposta que se desenvolva concretamente na escola, sendo assim, ele elabora uma nova concepção, para ser concreta no nível escolar, uma proposta efetivamente avaliada na prática. Kunz fundamenta-se no seu trabalho desenvolvido no curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, onde testa suas propostas e nas suas publicações (Educação Física: Ensino & Mudanças, 1991; Educação Física enquanto Prática pedagógica Crítico-Emancipatória, 1991; Didática comunicativa, 1992). Assim, elabora o livro “Transformação didático-pedagógica do esporte”, o qual é a principal obra da Teoria Crítica-Emancipatória segundo Azevedo e Shigunov (2000, p.8).

Este livro traz, sobretudo, o conteúdo dos esportes. Contudo, o esporte é considerado um tema dentre outros da cultura do movimento, que se compõe pelo esporte, dança, jogos, brincadeiras e suas adaptações pelo ser humano de acordo com suas subjetivações e cultura. Kunz (2003) destaca dentro da cultura do movimento o que ele chama de “se-movimentar”, ou seja, o movimento com interpretações, sentidos e significados ligados aos contextos, como atributo relevante no ensino didático-pedagógico da Educação Física.

Pedagógicamente a Educação Física deveria se interessar pelo mundo fenomenológico dos movimentos, ou seja, onde o movimento passa a ser compreendido e interpretado na sua apresentação “natural” em contraste com o mundo objetivo dos movimentos onde o mesmo se apresenta de forma artificial e fragmentada do real. (KUNZ, 2003, p.102)

Nesse sentido a abordagem Crítica-Emancipatória se dedica a uma percepção ampla do se movimentar e também as contribuições que o seu desenvolvimento na escola pode proporcionar, mantendo uma relação entre ser humano e mundo. Como cita Kunz (2003, p.104) “Finalmente, para o ensino da Educação Física Escolar numa concepção crítica-emancipatória, o interesse maior deve ser a compreensão ampla do *se-movimentar humano* bem como a compreensão ampla das possibilidades educacionais pelo ensino deste.”

Podemos perceber que cabe a Educação Física, como especificidade, a temática cultura do movimento, considerando o se movimentar no seu sentido amplo. Sendo assim, o esporte surge nessa abordagem como conteúdo por se mostrar um tema de presença significativa nas sociedades atuais, sendo explorado a fim de esclarecer a teoria Crítica-Emancipatória. (KUNZ, 2003)

Para Kunz (2003) o esporte atualmente é muito valorizado economicamente, principalmente o de alto desempenho, devido à característica do rendimento, o que reflete a

configuração social. O atleta é considerado uma máquina e nele é aplicado procedimentos, dos quais não participa com suas concepções, com objetivo de melhorar resultados. Cada vez mais essa formação de esporte se restringe a poucos, devido à grande exigência física e técnica, mas ainda é referência para a atividade das pessoas.

O conceito de esporte que se vincula hoje a Educação Física é um conceito restrito, pois se refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta, o rendimento esportivo, este, aliás, é o conceito “estrito” do esporte que aqui considero (KUNZ, 2003, p.63)

Nesse sentido, Kunz (2003) destaca algumas características do esporte que trazem prejuízos as pessoas, como a especialização precoce e o doping, problematizando na escola e, principalmente, nas aulas de Educação Física o estímulo ao modelo esportivizado de ensino na busca da formação de atleta. Com isso sugere a transformação didático-pedagógica.

Além desses, outros aspectos do esporte são questionados a fim de que os mesmos sejam problematizados na escola, são eles: o rendimento, a representação, o esporte de tempo livre, o comércio, o consumo e seus efeitos. Esses componentes do esporte do alto rendimento são aderidos pela população, mas não garantem que esse modelo seja de vontade dos praticantes, porque as instituições criam desejos de acordo com seus interesses através dos meios de comunicação existentes, principalmente tecnológicos. Isto é chamado por Kunz de coerção auto-imposta. (KUNZ, 2003)

Por isso falei anteriormente dos interesses, dos desejos e, pode-se dizer, também das convicções individuais que, nas sociedades atuais, pela excessiva influência da cultura corporal, dos meios de comunicação e dos “especialistas” de todas as áreas, são “formados” para os interesses ideológicos do mercado consumidor. (KUNZ, 2003, p.26)

Logo, Kunz (2003) destaca o espaço escolar como apropriado para alteração didático-pedagógica do esporte, porque este local é constituinte das qualidades para a educação e sendo nesse espaço privilegiado o professor deve proporcionar uma reflexão crítica da cultura do movimento.

E dentro da escola o modo de trabalho da Teoria Crítica-Emancipatória é baseado por uma didática comunicativa, o que desenvolve a relação do esporte com as outras esferas: social, política, econômica e cultural. Ela também se propõe a desenvolver o conhecimento e capacidades físicas e técnicas, que permitam a prática esportiva. (KUNZ, 2003)

Além disso, esta abordagem também desenvolve os conteúdos de forma teórico-práticos, promovendo o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos a respeito da

organização do esporte a partir de suas realidades. Para tal, o ensino deve ir além da comodidade da aula prática, ou seja, o ensino deve ser estabelecido por três categorias: trabalho (saber-fazer), interação social (saber-pensar) e linguagem (saber-sentir). (KUNZ, 2003)

Isso implica que no ensino além do trabalho produtivo de treinar habilidades e técnicas – que nunca deixam de ser importantes – devem ser considerados dois outros aspectos que, em muitas instâncias, são mais importantes. Trata-se da interação social que acontece em todo o processo coletivo de ensinar e aprender, mas que deve ser tematizada enquanto objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa. E quando este processo se desenvolve sob uma didática comunicativa, o outro aspecto importante a ser considerado é a própria linguagem. Na Educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão mas todo o “ser corporal” do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” enquanto diálogo com o mundo. (KUNZ, 2003 p. 36 e 37)

A categoria trabalho sugere o ensino moldado para a melhora dos resultados da questão física e técnica; a categoria da interação social prevê uma democracia nas aulas, promovendo interações solidárias e participativas atreladas à cultura do movimento e por fim, a categoria linguagem realiza a mediação das outras categorias, que disponibiliza nas aulas o conhecimento lingüístico e simbólico, sendo um pré-requisito e precisa ser fomentada durante o ensino para a capacidade crítica. (KUNZ, 2003)

De acordo com Kunz (2003), essas três categorias levam o desenvolvimento de outras competências. O trabalho leva a competência objetiva, que promove a capacitação no esporte de forma racional e eficiente. A interação social leva a competência social, que permite o aluno compreender o contexto sociocultural, suas relações e suas divergências de forma individual e coletiva. Isso deve ocorrer através da reflexão e comunicação. A linguagem leva a capacidade comunicativa, considerando a linguagem verbal e corporal dentre outras, que deve desenvolver no aluno a capacidade de compreender o mundo e conseqüentemente o esporte, ou seja, “é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte” (p.43).

Deste modo, o professor baseado por essas categorias utiliza em sua didática também outras estratégias, nas quais coloca o aluno diante da realidade do conteúdo em relação ao ensino, considerando níveis de dificuldade, são elas chamadas de transcendência de limites: explorar e vivenciar possibilidades de materiais e relações interpessoais; refletir sobre as possibilidades; criar e inventar a partir das configurações anteriores. Com isso, o aluno deve atuar de forma bem sucedida, expressar o que aprende de forma que as outras pessoas possam entender e criticar o significado cultural em esferas da cultura de movimento. (KUNZ, 2003)

Portanto, podemos perceber que a função da Educação Física é estabelecer uma emancipação em relação à coerção auto-imposta. Esse esclarecimento, estabelecido por um ensino crítico, permite um entendimento da realidade. Como cita Kunz:

[...] o profissional de Educação Física deve propiciar pela historicidade de seu conteúdo específico, uma *compreensão crítica das encenações esportivas*. Sua intencionalidade pedagógica específica não é apenas auxiliar o aluno a melhor organizar e praticar o seu esporte de forma que dele possa praticar com autonomia, mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas de encenação esportiva. (KUNZ, 2003, p.73)

Além disso, de acordo com Kunz (2003) é função da Educação Física prover o aluno da competência de se movimentar, de comunicar-se, de interagir, de ser capaz de adaptar-se as exigências da sua realidade e, assim, agir criticamente. Ligado a esse papel chegamos à importância desta teoria pedagógica, ou seja, a capacitação do aluno em competência comunicativa, social, objetiva e o desenvolvimento da autonomia, ou seja, uma formação integral. (KUNZ, 2003)

Além disso, Kunz cita que:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica. (KUNZ, 2003, p. 31)

A fim de exemplificar coloco basicamente como Kunz (2003) traz um plano de aula. Dez minutos de introdução com esclarecimentos e explicações, quinze minutos para transcendência de limites a fim de experimentação, vinte minutos para transcendência de limites a fim de oportunizar a aprendizagem através da encenação, quinze minutos para transcendência de limites a fim de criar e inventar e 10 minutos finais para avaliação.

O autor de base para a teoria pedagógica de Kunz é Habermans. (AZEVEDO e SHIGUNOV 2000). Darido aponta dois aspectos relevantes na teoria Critico-emancipatória:

Primeiramente a sua preocupação com a emancipação do aluno a partir das aulas de Educação Física, na busca de uma sociedade mais justa e na preocupação com a construção de propostas práticas, possíveis de serem implementadas e que possam colaborar efetivamente para o atendimento dos objetivos previamente propostos. (KUNZ, 2003 p. 22-23)

Portanto, os dois aspectos de vantagem dessa abordagem são a busca da justiça social, o que a caracteriza como crítica e a atuação concreta na prática.

6. Considerações Finais

As Teorias da Educação Física oferecem subsídios para atuação do professor, porque estas orientam o que cabe, qual a forma de trabalho, qual a função e qual a importância da Educação Física no contexto em que está.

Conhecer as abordagens pedagógicas contribui para compreensão da área da Educação Física, aumenta as possibilidades de atuação, forma um profissional mais capacitado, bem como, valoriza a área. Sendo assim, demonstra a necessidade da revisão das teorias pedagógicas da Educação Física, pelo subsídio teórico, melhores intervenções práticas, escolhas adequadas de acordo com o posicionamento do professor e alcance dos objetivos com maior agilidade e segurança.

As Teorias analisadas se mostram essencialmente diferentes, porque buscam suprir as deficiências encontradas no contexto observado pelos autores, sendo assim, cada abordagem pedagógica tem suas características. Mesmo a Teoria Crítica-superadora e a Teoria Crítico-emancipatória serem críticas, considerar a cultura em sua abordagem e guardarem semelhanças na escolha de conteúdos para as aulas, formam metodologias e conceitos diferentes. A Teoria Crítico-superadora, desenvolve os conteúdos da cultura corporal, onde os conteúdos devem ter ligação com o contexto social e humano, proporcionando uma interpretação e possível intervenção na realidade. A Teoria Crítico-emancipatória desenvolve conteúdos da cultura do movimento, valorizando o “se movimentar” que é o movimento com significado, intenções e ligado ao contexto do aluno, promovendo a autonomia.

A Teoria Desenvolvimentista foca no desenvolvimento motor, guiando a metodologia e o conteúdo de acordo com o estágio maturacional. A Teoria Psicomotora tem como competência a utilização do movimento como meio de educação e correção de atrasos no aprendizado, a qual busca o desenvolvimento do esquema corporal. A Teoria de Aulas Abertas, procura desenvolver a autonomia do aluno por meio da co-decisão na abordagem do conteúdo, isso ocorre através de sugestões de temas e participação do aluno na escolha. A Teoria Construtivista visa à promoção da inteligência corporal, partindo do conhecimento prévio do aluno e cada vez mais ampliando e aprofundando o conteúdo. É importante ressaltar que uma teoria, como vimos, é um complexo de interpretações e atuações e não deve ser confundida com uma metodologia, na qual se muda, até mesmo, durante uma aula.

Neste momento, após leitura e reflexão, ousou me posicionar perante as Teorias da Educação Física. Acredito que existem alguns pontos que uma Educação Física Escolar deve obrigatoriamente se propor. Em primeiro lugar deve ser uma disciplina que tenha um

conhecimento a ser ensinado deixando clara sua área de domínio. Em segundo deve se propor a um ensino crítico, para assim levar a uma autonomia real em relação à área de conhecimento.

Sendo assim, arrisco a aderir a Teoria Crítica-Emancipatória, por acreditar que a área de conhecimento da Educação Física seja a cultura de movimento, pela forma de ensino, onde a interação entre as três categorias, trabalho, interação social e linguagem, promovam a autonomia do aluno e pela característica crítica.

Com isso, não quero dizer que essa teoria é melhor que outras, mas sim que essa abordagem se encaixa na minha percepção de Educação Física.

É evidente que a revisão bibliográfica facilita o entendimento do quadro geral de possibilidades de aula e das diferenças entre as teorias pedagógicas da Educação Física, mas o professor, após essa compreensão, deve buscar a obra completa da abordagem.

7. Referências

- AZEVEDO S. E. SHIGUNOV A. V. **Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física**. Kinein, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2602/Reflexoes-sobre-as-abordagens-pedagogicas-em-Educacao-Fisica>>. Acesso em: 12 jul. 2011.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Caderno Cedes. Nº 48. Ago. 99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Data de acesso: 17/10/2010
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p. (Coleção Magistério. 2º grau).
- DAOLIO, J.. **A ORDEM E A (DES)ORDEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA**. Revista Brasileira de ciências do esporte, América do Norte, 25, set. 2008. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/revista/index.php/RBCE/article/view/179/186>>. Acesso em: 21 Jul. 2011.
- DARIDO S. C. O contexto da Educação Física escolar. In _____ (Org.). **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 1-24.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1997. 224 p.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, São Paulo, v. 14, n.2, Abr./Jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Data de acesso: 22 set, 2011
- GALLAHUE, D. L. OZMUM J. C. **Desenvolvimento motor: um modelo teórico**. In: _____(org). Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005. p. 53 a70.
- HESSEN, j. **Teoria do conhecimento**. 3ª edição. Coimbra, Portugal: Ceira, 1964. 206 p. (Stvdivm)
- HILDEBRANDT, R. LAGING L. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. 142 p.
- JÚNOR, M. S. Definindo e delineando a Educação Física na escola: Educação Física é um problema? Definindo o objeto de estudo. In: _____. **O saber e o fazer pedagógicos: A Educação Física como componente curricular...? ... isso é História!**. Recife: EDUPE, 1999. p. 17-19.
- KUNZ E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 160 p.
- LAKATOS, M. E. ; MARCONI, M. A. Fatos, leis e teoria. In: _____. (Org.). **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas S. A., 1991. P. 114-125.
- LAVOURA, T.; BOTURA, H.; DARIDO, S. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**. Revista da Educação Física/UEM, Brasil, 17 mai. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3341/2414>>. Acesso em: 21 jul. 2011.
- NETO I. B. **Proposta para o ensino da Educação Física**. Caderno de educação física: estudos e reflexões. Paraná, v. 2, nº 1, 2000. Disponível em: <<http://e-vestiga.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/1842/1491>>. Acesso em: 22 set 2011

- OLIVEIRA A. A. B. **Metodologias emergentes no ensino da Educação Física**. Ver. Educação Física/UEM, vol. 8, nº 1, 21-27, 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3868/2694>>. Acesso em: 19 de jul. 2011
- OLIVEIRA, J. G. M. Prefácio. In: Go Tani, et al. **Educação Física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. P. XI-XIII.
- SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2ª edição. Unijuí. RS. 2003
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 26ª edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992. 104 p.
- TANI G. **Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois**. Rev. De Educação Física/UEM, Maringá, v. 19, n. 3, 3. trim. 2008. Disponível em: <<http://www.omar.pro.br/docs/Abordagem.developimentista.20.anos.depois.Go.Tani.pdf>> . Acesso em: 12 de jul. 2011.
- TANI G. et al. **Educação Física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. 150p.
- TANI G. Perspectivas para a Educação Física escolar. Revista Paulista de Educação Física, v.5, n.1/2, p.61-69, 1991. Apud DARIDO S. C. O contexto da Educação Física escolar. In _____ (Org.). **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. p. 1-24.