

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
DISCUTINDO A QUESTÃO DOS SABERES ESCOLARES**

WALTER ROBERTO CORREIA

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ GUILMAR MARIZ DE OLIVEIRA

Correia, Walter Roberto

A educação física no ensino médio: discutindo a questão dos saberes escolares / Walter Roberto Correia. -- São Paulo : [s.n.], 1999.

vi, 121p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. José Guilmar Mariz de Oliveira.

1. Educação física escolar I. Título.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo amor e dedicação que recebi e receberei por toda a eternidade.

Ao meu orientador Prof, Dr. José Guilmar Mariz de Oliveira, pela dedicação, incentivo e sensibilidade.

Ao amigo e colaborador Rodrigo Koide, pela paciência e carinho na execução deste e outros projetos.

Aos professores do curso de licenciatura da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, pelas oportunidades oferecidas no sentido de favorecer o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Às professoras Sheila e Nereide pelas orientações, críticas e sugestões em relação a este trabalho.

À professora Therezinha Framn, pelas primeiras orientações quando iniciava esta caminhada.

Ao amigo Darcio Tadeu pelas conversas perspicazes.

Aos amigos Tânia, Francisco, André e Gracie pelo incentivo e apoio constante ao longo de nossa convivência.

Aos meus professores de Educação Física, Hudson, Jarbas, Lori, Mário e Junior.

SUMÁRIO

	Página
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	7
2.1 Educação, saber escolar e educação física.....	7
2.2 A educação física a partir de 1990.....	21
2.3 Educação física escolar: perspectivas para última década do século xx.....	23
2.4 Educação física escolar: temos o que ensinar?.....	34
2.5 Educação física escolar: conhecimento e especificidade.....	46
2.6 Educação física e o ensino médio.....	55
3 METODOLOGIA.....	61
4 DISCUSSÃO.....	65
4.1 Proposta curricular para o ensino de educação física: 2º grau.....	65
4.2 Metodologia do ensino de educação física.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115

RESUMO

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: DISCUTINDO A QUESTÃO DOS SABERES ESCOLARES

Autor: WALTER ROBERTO CORREIA
Orientador: PROF. DR. JOSÉ GUILMAR MARIZ DE OLIVEIRA

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de identificar, descrever e analisar os tipos de conhecimento, preconizados para efeito de sistematização das diferentes formas do saber escolar, relacionados com a educação física no nível do ensino médio da educação escolar básica. Os dados necessários, obtidos de propostas curriculares específicas para a educação física no referido nível de ensino, foram tratados por meio de análise de conteúdo. As propostas investigadas foram selecionadas das listas bibliográficas indicadas para os concursos públicos para provimento de cargos de professor de educação física da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, realizados em 1993 e 1998. Os resultados da análise efetuada possibilitaram a identificação da presença de tipos de conhecimento referentes a conteúdos relacionados com fatos, conceitos, princípios, procedimentos, normas, valores e atitudes na perspectiva da cultura corporal e do movimento humano. As formas correspondentes de saber escolar encontradas foram justificadas no intuito de se promover uma superação dos padrões tradicionais do ensino de educação física escolar, que se pautavam em concepções reducionistas de corpo e de movimento expressos pelos modelos de aptidão física e de esportivização. Apesar da dimensão crítica das propostas e da referência a diferentes tipos de conhecimento a partir de temas relacionados com o universo das

atividades corporais e de movimento, entendeu-se que as mesmas apresentaram um nível elementar de sistematização frente à amplitude e relevância dos objetivos estabelecidos. Assim, foi possível inferir que existe a necessidade de um trabalho de continuidade e aprofundamento relacionado com a análise, descrição e detalhamento de conhecimentos orientados para a educação física no nível do ensino médio da educação escolar básica.

Palavras-chaves: educação física; ensino; conhecimento escolar.

ABSTRACT

PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL: DISCUSSING THE ISSUE OF SCHOLASTIC KNOWLEDGE

Author: WALTER ROBERTO CORREIA
Adviser: PROF. DR. JOSÉ GUILMAR MARIZ DE OLIVEIRA

This study was developed with the objective of identifying, describing and analyzing the knowledge types, preconized for purpose of systematization of the different forms of scholastic knowing, related to the teaching of physical education at the high school level. The necessary data, obtained from specific curricular proposals, were treated by means of content analysis. The investigated proposals were selected from bibliographical lists indicated for public examinations for appointment to positions of physical education teacher for the school system of the State of São Paulo, that took place in 1993 and 1998. The results of the undertaken analysis made it possible to identify the presence of types of knowledge pertaining to contents related to facts, concepts, principles, procedures, norms, values and attitudes in the perspective of corporal culture and human movement. The correspondent forms of scholastic knowing found were justified in order to overcome the traditional patterns of teaching physical education in schools guided by reductive conceptions of body and movement expressed by models of physical fitness and sportiveness. In spite of the critical dimension of the proposals and reference to different types of knowledge, starting from themes related to the universe of corporal activities and movement, it was understood that they presented an elementary level of

systematization in view of the ampleness and relevance of established objectives. Thus, it was possible to infer that there is the need for a continuous and scrutinized work related to the analysis, description and detailing of knowledge oriented to the teaching of physical education at the high school level.

Key-words: physical education; teaching; scholastic knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar, segundo a Lei nº 9394/1996 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL.MEC,1997), compõe-se de uma educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e por uma educação superior, sendo que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho, e também, na perspectiva de estudos posteriores. No que tange às questões curriculares, a LDB determina, em seu artigo 26, que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada pelos sistemas de ensino, bem como pelos estabelecimentos escolares, e também, por uma parte diversificada, a fim de atender particularidades e características regionais, culturais, da economia e da clientela. Por meio deste mesmo artigo, prescreve-se que “ a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. (p.16).

Nesta medida, uma vez a educação física estando prevista como componente curricular, pressupõe-se que tenha uma contribuição específica, e que, por meio dela, pode-se realizar uma articulação propícia, de forma a atender às diretrizes e objetivos nos diferentes níveis de escolarização, integrando-se nos processos de construção curricular.

Sendo assim, a educação física inserida ao longo da educação básica deverá disseminar diferentes tipos de conhecimentos, de forma a favorecer a viabilização dos objetivos educacionais ligados à área e, sobretudo, às finalidades primordiais da educação escolar. Neste sentido, cabe aos profissionais da área justificar e legitimar a presença deste componente curricular no âmbito da escolarização, por intermédio de práticas pedagógicas que expressem com clareza a especificidade e os conhecimentos sistematizados que trazem como contribuição ao projeto escolar.

Atualmente, entre os múltiplos debates que se travam em torno da educação física como componente curricular, a questão de seu ensino em nível médio tem tomado boa parte das atenções e gerado muitas polêmicas. Apesar de a educação física estar prevista pela atual LDB como componente curricular, esta mesma legislação descartou o aspecto que conferia a “obrigatoriedade” das aulas de educação física em todas as séries, presente na legislação anterior (lei nº 5692/1971), produzindo forte impacto nas instituições escolares, em especial sobre as aulas de educação física no ensino médio. O que se pode observar foi a diminuição do número de aulas de educação física para a inserção de outros componentes curriculares. Redução mais significativa tem sido percebida junto às séries do ensino médio, fato este sinalizado por DAÓLIO (1995b), que já previa uma desvalorização do componente curricular educação física no interior das instituições escolares.

Sendo assim, cabe interrogar sobre as possibilidades de a educação física se firmar no quadro mais geral da educação escolar, frente às novas demandas impostas pela atual legislação. Do ponto de vista do ensino de educação física no ensino médio, que propostas e conhecimentos estão direcionados para o processo de ensino e aprendizagem? Em que medida estes estabelecem uma relação junto aos objetivos propostos pela LDB, no que se refere às finalidade do ensino médio junto à educação básica? Se a educação física está presente inclusive no ensino médio, é imprescindível tornar claro quais conhecimentos são passíveis de serem ensinados, bem como o estabelecimento de relações de forma a garantir o atendimento dos objetivos gerais do ensino médio como um todo juntamente com os demais componentes curriculares.

Segundo o artigo 35 da lei nº 9394/1996 (BRASIL. MEC, 1997, p.19), o ensino médio é entendido como etapa final da educação básica, cujos objetivos são:

- I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se

adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (p.19)

Nesta perspectiva, os diversos componentes curriculares por meio de seus respectivos agentes devem procurar relacionar suas especificidades junto a estes objetivos de forma a legitimar suas presenças junto aos currículos, levando conseqüentemente a uma valorização ampla destes componentes curriculares presentes no ensino médio de maneira geral.

No âmbito desta discussão, seria oportuno questionar em que medida a educação física estabeleceria relações entre a sua especificidade e os objetivos propostos ao ensino médio, de maneira a firmar sua presença no quadro mais amplo da educação escolar? Quais são os tipos de conhecimentos preconizados para este nível de escolarização? Em que medida estes conteúdos estabelecem interface junto aos objetivos propostos pela nova legislação frente às respectivas demandas do ensino médio?

A questão do conhecimento em educação física escolar veio se constituindo como problema a ser investigado no transcorrer do desenvolvimento de nossas atividades profissionais junto às escolas públicas e particulares, na medida que, como tarefa docente, a seleção de conhecimentos, bem como o estabelecimento de estratégias, procedimentos e avaliação, eram de responsabilidade imediata dos docentes. Mediante estas tarefas caberia, portanto, o devido encaminhamento destes aspectos no momento dos planejamentos e, obviamente, na elaboração e execução das aulas propriamente ditas.

Neste mesmo processo, é importante destacar a necessidade de considerar que tão importante quanto identificar qual é o conhecimento de que a educação física trata pedagogicamente nas escolas, é também a questão do tratamento metodológico desse conhecimento, ou seja, o objeto de ensino, o

método e o sujeito cognoscente devem ser considerados em uma perspectiva de relação e de unidade. Pudemos perceber que uma contradição já se fazia presente, em função das dificuldades não apenas no estabelecimento dos objetivos, conteúdos e instrumentos de avaliação, mas também nas justificativas sobre os mesmos, bem como no processo de seleção. Na convivência com outros profissionais da área, percebe-se que não há um consenso no que diz respeito à questão do que ensinar, ficando evidente no cotidiano das escolas a repetição de temas e conteúdos das aulas de educação física, tanto no ensino fundamental como no médio, além das lacunas existentes no processo de formação profissional.

Apesar de termos concluído um curso de licenciatura, temos a percepção que este se constituiu em uma formação desarticulada de seus propósitos fundamentais, uma vez que incluía questões para além das vinculadas à escolarização, como por exemplo atividades para academias de ginástica, treinamento esportivo, preparação de atividades recreativas de lazer em hotéis e outras. O que pudemos perceber é que o processo em questão compreendia um série de discussões e orientações profissionais que fugiam ao escopo da preparação de profissionais para o segmento da educação escolarizada.

Desta forma, era muito comum que as orientações provenientes das disciplinas denominadas práticas esportivas e das matérias de formação pedagógica não mostrassem com clareza e objetividade qual o conhecimento ou saber específico que o componente curricular educação física deveria veicular no interior do processo de escolarização.

Uma formação e preparação profissional com estas características, no entanto, não inviabilizou que pudéssemos desenvolver um interesse aguçado pela questão da educação física escolar, em virtude das experiências vividas em nível de ensino fundamental e médio. Sobretudo por perceber a escola como um espaço de veiculação e construção de cultura, especialmente na sua função social e política, e na contribuição da educação física neste processo, mais particularmente na possibilidade de disseminar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana, potencializando formas genéricas ou

específicas de movimentação corporal, provendo o aluno de uma capacidade de adaptação, interação e transformação do meio em que vive, com vistas a uma melhoria de qualidade de vida (MARIZ DE OLIVEIRA,1992), e também no processo de construção da cidadania.

No que diz respeito à trajetória profissional, a necessidade de organizar um trabalho pedagógico voltado para alunos e escolas de ensino médio possibilitou a percepção de aspectos críticos do ensino de educação física. De 1992 até 1997, participamos junto à docência e coordenação pedagógica em escolas públicas estaduais e particulares, tendo evidentemente que justificar e, se possível, legitimar um trabalho a ser efetuado nestas instituições, necessitando, portanto, ter com clareza a especificidade do componente curricular, critérios para o estabelecimento de objetivos, seleção de conhecimentos, utilização de estratégias e formas de avaliação adequadas à realidade em questão.

Um outro dado importante diz respeito a um convite que nos foi oferecido para ministrar a disciplina “Educação Física no Segundo Grau” no curso de Licenciatura da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, bem como participar de processos de aperfeiçoamento profissional, junto aos professores da rede oficial de ensino, o que nos obrigou a aprofundar o entendimento sobre os elementos teóricos e práticos voltados para a preparação de professores para atuar neste segmento de escolarização, estabelecendo assim a necessidade de investigar as propostas pedagógicas e curriculares disponíveis para orientação metodológica de professores de educação física junto ao ensino médio.

Neste processo, tornou-se inevitável o nosso envolvimento com as questões dos saberes escolares em relação ao ensino de educação física em nível médio, levando-nos, portanto, a formular seguintes questões:

- Quais são os saberes escolares preconizados pelas propostas metodológicas voltadas para o ensino de educação física em nível médio?
- Quais os tipos de conhecimento presentes nestas propostas metodológicas, e em que medida atendem os objetivos da educação física escolar?

Segundo COLL (1987), o conhecimento escolar possui características próprias que o diferenciam das demais formas de conhecimento, apresentando desta maneira uma categorização em três grandes grupos, que incluem: a) fatos, conceitos e princípios; b) procedimentos; e (c) valores, normas e atitudes. Estes conhecimentos devem estar previstos pelos componentes curriculares, de forma a favorecer o desenvolvimento das capacidades e potencialidades cognitivas, motoras, afetivas, sociais e culturais, permitindo que as intenções educativas sejam atendidas, sendo de fundamental importância a seleção, organização e sistematização destes saberes para efeito de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de identificar, descrever e analisar os diferentes tipos de conhecimentos preconizados por propostas sistematizadas em relação ao componente curricular educação física junto ao ensino médio, de maneira a possibilitar a análise e a compreensão dos mesmos frente aos objetivos educacionais da área. Por meio desta investigação, procuramos elementos que nos permitam responder se as propostas curriculares orientadas para a educação física no ensino médio incluem os diferentes saberes pertinentes à educação escolarizada, uma vez que a hipótese apresentada por este estudo é de que as diferentes propostas curriculares voltadas para a educação física no ensino médio não estabelecem com abrangência, profundidade e pertinência os diferentes tipos de conhecimento necessários ao processo de escolarização.

Os dados necessários para o desenvolvimento deste estudo foram obtidos junto à literatura pedagógica em educação física, constituída por documentos que impliquem proposição ou discussão de conhecimentos a ser ensinados nas séries do ensino médio. Para efeito de seleção desta literatura, recuperamos a relação bibliográfica referente aos concursos públicos para provimento de cargo de professor da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, realizados em 1994 e 1998, de onde pudemos identificar e selecionar propostas pedagógicas de cunho propositivo e sistematizado, voltadas para o componente curricular educação física no ensino médio. Para a análise dos dados será aplicada a técnica de análise de conteúdo, segundo orientações

metodológicas de BARDIN (1979), CHIZZOTTI (1991), FRANCO (1986), HOLSTI (1968).

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Educação, saber escolar e educação física

No âmbito do debate contemporâneo em educação, a questão da elevação dos patamares de qualidade de ensino está na pauta dos educadores e da sociedade como um todo, exigindo desta maneira esforços nos mais variados níveis, tanto para aqueles que lidam diretamente com a questão do ensino propriamente dito, bem como aqueles que se dispõem a investigar a realidade educacional vigente.

Sendo assim, neste contexto, algumas questões emergem de maneira destacada como resultante destes debates, onde é possível sinalizar para três discussões essenciais que, segundo SAVIANI (1995), retomam o conceito da escola como um espaço de difusão do saber; do processo de revalorização do conteúdo e a dimensão técnica e política da educação. Segundo esta autora, do senso comum até as formulações mais elaboradas (teóricas, filosóficas e políticas), a instituição escolar é concebida como um lugar onde se aprende e se ensina algum tipo de saber.

Neste sentido, uma discussão relevante e atual implica necessariamente sublinhar e aprofundar a reflexão em torno de qual é a especificidade do saber escolar, como este é elaborado, sistematizado e veiculado no processo ensino e aprendizagem. Estes aspectos, se considerados criticamente, podem contribuir significativamente para organização do trabalho pedagógico, uma vez que os componentes curriculares presentes na instituição escolar incluem, prescrevem e sinalizam para determinados saberes que devem ser selecionados, organizados, valorizados, aprendidos e sistematizados.

A questão do papel e função da educação escolar representa uma orientação básica para a organização e estruturação curricular, cujas noções e conceitos devem ser compartilhados por todos os agentes que se envolvem com

o processo de escolarização. Desta maneira, devem ser inseridos na constituição dos projetos pedagógicos das escolas e na determinação de diretrizes dos componentes curriculares que trazem respectivamente seus saberes e conhecimentos de referência. Neste processo, se faz necessária a inclusão da discussão sobre a função técnica e política da educação formal, remetendo aos educadores de maneira ampla e geral o questionamento quanto às finalidades da educação e do porquê ensinar, para que ensinar, o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, como avaliar e que implicações e repercussões se quer produzir na realidade social.

A questão sobre quais saberes devem ser selecionados e tratados pedagogicamente no interior da instituição escola deve estar articulada às questões acima mencionadas, de maneira a favorecer o entendimento do que seja, ou possa ser, o conhecimento escolar e como este mesmo seja passível de organização no âmbito desta instituição social.

Um outro aspecto a ser considerado é o processo de revalorização do conteúdo, especialmente no que tange à amplitude que esta questão assume, em virtude das implicações sociais e políticas no processo de democratização do ensino da escola brasileira, principalmente quando se refere à educação das classes populares. Sobre este ponto, a política da educação assume uma dimensão importante, na medida que a socialização do conhecimento junto às camadas populares pode e deve significar uma instrumentalização necessária para viabilizar uma efetiva e justa participação social de todos os membros da sociedade.

Neste sentido, garantir ao cidadão brasileiro a possibilidade de acesso e construção de conhecimentos historicamente elaborados significa favorecer um possível e necessário processo de mudança social, apontando assim para um sujeito autônomo, que seja cada vez mais capaz de realizar uma leitura mais objetiva e crítica da realidade que o envolve, capacitando-o para atuar junto a essa realidade. É oportuno neste instante recuperar em LUCKESI (1990, p.121) a relação entre conhecimento e realidade, onde destacamos:

O conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade. Ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito do pensamento. A realidade, através do conhecimento, deixa de ser uma incógnita, uma coisa opaca, para se tornar algo compreendido, translúcido.

Desta forma, o conhecimento pode ser expresso como entendimentos sobre e a partir da realidade e, nesta perspectiva, autores enfatizam a questão da valorização dos conteúdos, em uma perspectiva crítica e social dos saberes e dos conteúdos escolares (LIBÂNEO, 1991; LUCKESI 1990; SAVIANI, 1991), bem como a sua relação com o mundo da cultura.

Neste prisma, os educadores não podem ficar indiferentes em função da responsabilidade que passam e devem assumir, como bem discute FREIRE (1979), quando aponta o compromisso do profissional com a sociedade, em um mundo cada vez mais marcado pelas transformações sócio-culturais, políticas e tecnológicas, ou seja, um mundo do conhecimento.

Mesmo enfatizando a relevância dos saberes, questões como o que pode ser concebido como conteúdo, a quem se dirige, qual o tratamento que estes conhecimentos podem receber, como estes são produzidos, são perguntas pertinentes e indispensáveis para o estabelecimento de todo e qualquer processo pedagógico, pois remetem às questões iniciais de seleção, organização e tratamento metodológico apropriado para a educação formal e sistematizada.

De maneira elucidativa, SAVIANI (1991) recupera o conceito de conhecimento para os gregos, quando indica as diferenças existentes entre os conceitos de Doxa, Sofia e Episteme. No conceito de Doxa, o conhecimento estaria relacionado à opinião, elaborada a partir do senso comum compreendido em uma dimensão de caráter espontâneo. No que se refere ao conceito de Sofia, este possui relações com a idéia de sabedoria, experiência de vida e um nível mais elaborado em comparação a Doxa. O conceito de Episteme expressa um nível de elaboração mais próximo de um conhecimento sistematizado,

formalmente elaborado e metódico. Nesta perspectiva sinaliza as relações entre a escola e o saber elaborado quando aponta:

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a se cristalizar em ditos populares como: "mais vale a prática do que a gramática" e "as crianças aprendem apesar da escola". É a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. (SAVIANI, 1991, p.23).

Nesta mesma perspectiva, SAVIANI (1991) discute a natureza da educação, relacionando-a à natureza humana, uma vez que o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, e deve lançar-se em direção ao mundo que o rodeia por meio de uma ação, que implique uma antecipação mental, dotada de intencionalidade e orientada para finalidades objetivas, consubstanciando desta forma o trabalho. A educação, segundo este autor, é um fenômeno próprio dos seres humanos, uma exigência do e para o processo de trabalho, sendo ela mesma um processo de trabalho. Neste sentido, o trabalho pode ser considerado em duas dimensões, ou seja, um trabalho de cunho material, elaborado de maneira a prover os seres humanos em relação à subsistência material, e também um trabalho não material, que implica produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Ainda nesta perspectiva, SAVIANI (1991, p.29-30) esclarece, em relação à natureza da educação, os seguintes aspectos:

(...) a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberadamente e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Desta forma, é pela mediação da escola que se dá a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, um saber erudito, um saber universal, objetivo em relação à realidade, produzido e situado historicamente, sendo este saber um saber disponível em uma dada etapa histórica, reelaborado como um saber de uma segunda natureza, passível de transmissão, assimilação, organização e sistematização.

SANTOS (1994), ao analisar o processo de produção do conhecimento escolar, indica que este conhecimento possui características que o diferem de outras formas de conhecimento, afirmando que o mesmo tem recebido análises provenientes da sociologia do currículo, que lhe conferem um caráter impregnado de determinações ideológicas e políticas, na perspectiva do interesse de classes, articulados à engrenagem capitalista. Quanto a esta questão, indica também uma reorientação em relação às análises até então predominantes, que evidenciavam um caráter determinista das superestruturas em relação aos indivíduos atuantes na sociedade e na instituição escolar, conferindo a estes mesmos, a partir de 1980, uma autonomia relativa dos sujeitos, que passam a ser considerados como sujeitos que interferem em suas respectivas realidades, ou seja, podem ser agentes de uma contra hegemonia cultural. Neste âmbito, enfatiza a necessidade de se compreender e aprofundar as análises em relação ao processo de produção do conhecimento escolar.

Nesta perspectiva, SANTOS (1994) afirma que o conhecimento escolar ainda é resultado de uma série de atividades transformadoras sobre os saberes produzidos nas práticas sociais, entendendo assim o conhecimento como trabalho social, como uma codificação e recodificação dos conhecimentos disponíveis na cultura que são reelaborados como um conhecimento escolar. Sendo assim, o conhecimento é um novo conhecimento, constituído de uma estrutura interna e particular, que cabe à Pedagogia compreender e apreender para produzir inferências no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o conhecimento é produto de uma prática coletiva, e o conteúdo escolar, apesar de apresentar também esta característica, é um conhecimento recontextualizado, o que implica reconsiderar a relação entre saber científico que, ao ser convertido e transformado em saber escolar, passa a ser constituído em um novo

conhecimento. Ou seja, (...) "o conhecimento de uma área de um campo de conhecimento sofre uma complexa transformação, passando de um discurso original para um discurso virtual e imaginário". (p.33).

Assim, não sendo as escolas produtoras de conhecimentos científicos, produzem um outro conhecimento recontextualizado que poderá permitir ao aluno assimilar determinados saberes e desenvolver competências:

Se a escola de primeiro e segundo graus não é uma instância para a produção de conhecimento científico, ela poderá se apropriar dele ao colocar o aluno em contato com as complexidades do mundo natural e social e com a produção científica nessas áreas, ao iniciá-lo no uso da linguagem e dos conhecimentos, ao introduzi-los na história da produção de conhecimentos e, dessa forma, instrumentalizá-lo para produzir ciências e, sobretudo, para ser um consumidor crítico do conhecimento científico. (p.34).

No âmbito destas análises, o conhecimento escolar não é apenas uma seleção de tópicos de conhecimentos científicos, visto que as teorias e os métodos de ensino têm de ser considerados como aspectos pertinentes do próprio conhecimento e não apenas um procedimento ou elemento de transmissão de conhecimentos acumulados.

FORQUIN (1992, p.30), ao discutir a relação entre os saberes escolares e os possíveis imperativos didáticos oriundos da educação escolar, caracteriza algumas especificidades das instituições escolares. Destaca, por exemplo, estas instituições como meios organizados constituídos de públicos numerosos e diversificados, utilizando de meios sistemáticos relativos a uma programação deliberada pertinente a conhecimentos, competências e representações:

A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local _ o local por excelência nas sociedades modernas de gestão e de transmissão de saberes e símbolos.

Segundo este mesmo autor, a função da educação em todas as sociedades é a de perpetuar, conservar e transmitir a herança cultural do

passado às novas gerações, sendo importante reavaliar o conteúdo desta perpetuação constantemente. Assim, a escola tem diante de si a tarefa de selecionar os elementos da cultura que se pressupõem mais relevantes a se transmitir às novas gerações. A escola transmite uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo, o que faz emergir o problema da seleção cultural dos conhecimentos e saberes escolares, sendo que:

Aqui se coloca de forma bastante evidente a questão de saber quais são estes aspectos da cultura, quais são estes conhecimentos, estas atitudes, estes valores que justificam as despesas de toda natureza que supõem um ensino sistemático e sustentado por um aparelho institucional complexo. (p.31).

Neste sentido, para FORQUIN (1992) a escola deve selecionar os conteúdos culturais mais relevantes e indispensáveis para a melhor inserção das novas gerações na vida política e social, sendo que esta mesma escola por meio de uma prática educativa, deverá transformar um objeto a ser conhecido e dominado em um objeto de outra natureza, ou seja, objeto de ensino, destacando que:

A cultura escolar apresenta-se assim como uma “cultura segunda” com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas e deveres de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. (p.33).

A partir destas considerações sobre a cultura escolar, o saber escolar apresenta traços morfológicos, fruto de uma didatização dos conteúdos escolares, apresentando características como progressividade, divisão formal, redundância informacional, comentários explicativos, condensação, ilustrações, reforço, esboços, logo um produto com especificidades e particularidades. Em suma, a escola é detentora de saberes típicos, que podem ser considerados como entidades ou criações próprias e originais, fruto de uma estruturação

cultural e intelectual, representativa de uma dinâmica cultural própria, que mantém uma relação com as estruturas sociais, possuidora de uma autonomia relativa, porém significativa a ponto de interferir nas outras instâncias sociais e culturais existentes nas sociedades modernas e escolarizadas.

CHERVEL (1990) discute a importância da historiografia das disciplinas escolares e das relações destas com a história da educação de uma forma mais ampla, uma vez que algumas disciplinas e suas respectivas evoluções, em certa medida, colaboraram para configurar modelos educacionais, demonstrando um nível significativo de autonomia e especificidade. Desta maneira, as disciplinas escolares significaram e significam elementos motores da escolarização nos mais diversos níveis, interferindo na dinâmica cultural da sociedade e na educação não escolar como criações originais das instituições escolares, como podemos perceber:

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado, até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (p.184).

Portanto, as disciplinas trazem consigo problemáticas próprias, dotadas de especificidades, manifestadas por meio de diferentes tipos e concepções de conhecimento que serão convertidos em saberes escolares, dando-lhes caracteres distintos dos aspectos originais quando resgatados na cultura disponível e historicamente acumulada pela sociedade como um todo.

No que tange à perspectiva da socialização dos conhecimentos, COLL & VALLS (1997, p.41) sublinham as relações existentes entre a cultura difundida na sociedade e o fenômeno educativo, na medida que considera o conhecimento como uma experiência histórica e socialmente acumulada, cuja socialização é realizada pelos membros da sociedade em uma relação dinâmica e criativa, como é possível identificar em suas considerações:

Os grupos sociais ajudam seus membros a assimilar a experiência culturalmente organizada e a converter-se, por sua vez, em membros ativos e em agentes de criação cultural, ou, o que é a mesma coisa, favorecem seu desenvolvimento pessoal no seio da cultura do grupo, fazendo-os participar de um conjunto de atividades que, consideradas globalmente, consistem o que chamamos de educação.

Por meio destas considerações, pode-se perceber que os conteúdos e saberes escolares são considerados como uma questão de fundamental importância, uma vez que a tendência decorrente à crítica da escola tradicional, acompanhada pelos avanços decorrentes da psicologia do desenvolvimento, acabou promovendo uma minimização da importância dos mesmos. Indica um entendimento sobre conhecimento escolar ou conteúdos escolares, quando sublinha que os mesmos podem ser representados por fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes, dependendo da natureza e especificidade da área curricular, bem como os seus respectivos objetivos. Nesta perspectiva, COLL (1997) também nos indica que a instituição escolar, para viabilizar os seus objetivos pedagógicos, estabelece conhecimentos colocando-os à disposição de seus membros a fim de que sejam compartilhados, sendo possível identificar e conceber diferentes tipos de conhecimentos e conteúdos escolares, que deverão ser selecionados para que se constituam em um elo essencial para a concretização das intenções educativas:

Quanto à seleção dos blocos de conteúdos, deve-se considerar que o termo “conteúdo” aqui é tomado em acepção ampla e inclui ou pode incluir, conforme a natureza da área curricular e dos objetivos gerais da área - fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes. (p.124).

Tradicionalmente, a escola tem privilegiado a aprendizagem relativa aos fatos e conceitos, Mesmo que as outras formas de conhecimento sejam mencionadas ou prescritas nas práticas educativas, não exigiram uma maior atenção por parte dos docentes, apesar de sua relevância. A informação pode se expressar sob a forma de dados e fatos, porém, na perspectiva da educação contemporânea, o acúmulo dos mesmos pelos educandos já não é suficiente

para atender às novas demandas educacionais. É necessário portanto que os dados e fatos possuam um sentido e significado, o que faz emergir a necessidade, a partir de então, de um conceito. Um conceito traz como conteúdo um feixe de relações que permitem compreender a realidade e abre a possibilidade ampla de se estabelecer novas relações, novos significados e entendimentos, sendo que, “uma característica fundamental dos conceitos científicos é que estão relacionados a outros conceitos de forma que o seu significado provém, em grande parte, da sua relação com esses outros conceitos”. (POZO, 1998, p.22).

Segundo este mesmo autor, a incidência de conteúdos e aprendizagens ligados a fatos e conceitos varia segundo as características de cada componente curricular, embora estejam fortemente presentes na maioria das disciplinas escolares como podemos perceber:

Enquanto muitas matérias podem partilhar facilmente procedimentos (por exemplo, de produção e compreensão da linguagem, de inferência e descobrimento, de cálculo matemático etc.) e atitudes (curiosidade e procura intelectual, respeito às opiniões divergentes da própria, cooperação com os colegas etc.) os conceitos e os dados, mesmo podendo ser comuns a mais de uma disciplina ou matéria, costumam ser mais disciplinares. (p.23).

COLL & VALLS (1998) ainda afirmam que tão próprio quanto aos dados, fatos e conceitos, são os conhecimentos relacionados aos procedimentos. Os procedimentos receberam no âmbito escolar diversas denominações, como por exemplo, hábito, técnicas, algoritmos, habilidades, estratégias, rotinas, métodos e outros mais. Os procedimentos, apesar de implícitos em muitas práticas educativas, não foram devidamente considerados para efeito de análises e também de sistematização sob forma de conteúdo escolar conforme as seguintes indicações:

(...) o próprio nome conteúdos parece que o temos reservado exclusivamente para identificar com maior propriedade os conhecimentos de natureza informativa, definitiva, teórica, explicativa, ou seja, os conteúdos factuais e conceituais, sem que ainda tenhamos coragem de falar com a mesma propriedade das

estratégias, dos métodos, das habilidades etc. como verdadeiros conteúdos de aprendizagem. (p.76).

No que tange às características dos procedimentos, os mesmos revelam a capacidade de um saber fazer, de um agir de maneira competente e eficaz, relacionado ao alcance de uma meta, uma atuação direcionada para uma finalidade específica, constituído de diferentes etapas e operações. Podem ser expressos por um conjunto de ações e decisões na participação ou elaboração de uma atividade ou tarefa.

Os procedimentos podem estar ligados à idéia de destrezas motoras e habilidades cognitivas, sendo que estas não representam categorias que se excluem. Existem procedimentos cuja ação corporal fica em evidência, sendo que em outras atividades de procedimentos, aspectos internos de operações mais elaboradas no plano cognitivo podem ser solicitados em outras proporções. No que se refere aos procedimentos mais relacionados às destrezas, COLL & VALLS (1998) ainda apresentam argumentos realçando sua pertinência:

São procedimentos do primeiro tipo os que são necessários, por exemplo, para o manejo correto, fácil e preciso de instrumentos, de objetos, de aparelhos. Apesar de serem básicos, em qualquer centro escolar, sempre mereceram atenção não só nas áreas de Educação Física ou Psicomotricidade, mas praticamente em todas as disciplinas escolares (p.81).

Neste entendimento, pode-se perceber os procedimentos como um saber fazer sobre objetos e informações, ou seja, pode-se identificar a solicitação de habilidades, como por exemplo, buscar informações, assimilação e retenção de informações, organização e invenção, análises e tomadas de decisões, comunicação de idéias etc.

Um outro tipo de conteúdo que a instituição escolar necessita incluir em seu rol de atribuições e práticas educativas diz respeito às atitudes e aos valores. As atitudes podem ser consideradas como "(...) tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo

determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e atuar de acordo com essa avaliação.” (SARABIA, 1998, p.122).

As atitudes são compostas por um componente cognitivo, provido de conhecimentos e crenças; um componente afetivo permeado de sentimentos e preferências, e um componente de conduta onde é possível identificar ações manifestas e declarações de intenções. Os valores são distintos das atitudes, pois estes apresentam uma estabilidade maior em relação às atitudes, e são passíveis de manifestações verbais mais evidentes do que as atitudes.

Nesta discussão, se faz necessário enunciar a questão das normas, entendidas como um padrão de comportamento compartilhado pelos membros de um grupo social e mais especificamente na escola, sendo que estas devem ser bem trabalhadas no sentido de permitir uma organização institucional e ética que viabilize as relações sociais no interior da escolarização de forma a possibilitar o atendimento das finalidades educativas. Sendo assim, estes conteúdos enunciados devem estar previstos no projeto escolar, sendo passíveis de sistematização e tratamento pedagógico (SARABIA,1998), como conteúdos culturalmente relevantes e necessários na formação da cidadania, conforme indica esta autora:

A instituição educativa não se limitou nem se limita a ensinar conhecimentos, habilidades e métodos. Como parte do sistema cultural de uma sociedade, a escola transmite, reproduz e contribui para gerar os valores básicos da sociedade. Os planos educativos prestam cada vez mais atenção ao ensino de valores e atitudes, assim como aos meios que possam facilitar a aquisição dessa aprendizagens pelos alunos. (p.126).

Estas considerações devem estar presentes no interior das escolas, mas principalmente, devem pertencer à pauta de discussões dos professores representantes das diversas áreas ou componentes curriculares, a fim de atender uma questão básica, ou seja, definir com clareza, mesmo que ao lado de outras questões de fundamental importância, a pergunta “o que ensinar?” Cada área do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares e representantes necessitam empenhar-se na tarefa de lançar esforços no sentido

de fundamentar as justificativas que sinalizam para suas contribuições específicas e particulares, no que diz respeito ao conhecimento que julgam ser relevantes e primordiais no processo de escolarização.

Sendo assim, cada área é portadora de uma especificidade, ou mesmo, uma particularidade que lhe é própria, sendo que a captação do que lhe é essencial representa um desafio para todo e qualquer projeto escolar, uma vez que, detectando seu “eixo” do ponto de vista do conhecimento, poderemos dar um tratamento mais compatível com as necessidades atuais de socialização do saber elaborado e sistematizado.

Ainda nesta discussão, pode-se indicar em SAVIANI (1994, p.23) a discussão das áreas do conhecimento junto ao trabalho coletivo dos educadores, relacionando o geral e o específico de cada instância e os desafios que emergem a partir destas questões:

Detectar o essencial, a “espinha dorsal” de cada área do conhecimento é, mais que uma tarefa, um desafio, a ser enfrentado pelos educadores em seu conjunto, pela equipe escolar como um todo. Impossível vencê-lo sem essa visão de totalidade, em que parte e todo, geral e específico se interrelacionam, se interdependem e se determinam mutuamente. Isto exige um trabalho articulado, integrado, coordenado, unitário, em que professores das diferentes modalidades, graus, níveis, séries, termos, disciplinas, planejem, avaliem constantemente e reflitam em conjunto sobre o geral e o específico de seu trabalho, a partir de orientações básicas comuns.

Seguindo este raciocínio, todas as disciplinas necessitariam, em tese, envolver-se nesta orientação, de maneira a justificar e legitimar suas ações pedagógicas, cuja finalidade é a de promover melhores condições para um possível salto qualitativo no processo ensino - aprendizagem na educação formal, além de atender com objetividade a questão do que ensinar nos diferentes níveis de escolarização.

Se todos os componentes curriculares devem inserir estas preocupações em suas pautas e encaminhamentos, com vistas a contribuir com o processo de escolarização e, principalmente, para a difusão do saber, a

educação física, juntamente com seus representantes e a escola como um todo, não podem estar alheios a este processo. A educação física necessita, tanto quanto os outros componentes curriculares, emitir suas justificativas, no que tange à contribuição que pode trazer para a instituição escolar, especialmente na perspectiva dos distintos saberes escolares, de forma a possibilitar articulações necessárias aos projetos educacionais.

Apesar destes argumentos, alguns teóricos que avaliam a situação da educação física no contexto da educação escolarizada (DAÓLIO, 1995b; MEDINA 1983; SILVA 1989) sinalizam para um quadro de crise que vem marcando e caracterizando este componente curricular no que diz respeito à questão de qual é o conhecimento ou saber de referência, bem como as práticas pedagógicas existentes.

Talvez para o momento desta análise, seja oportuno elaborar alguns questionamentos, no intuito de identificar como a educação física e seus respectivos agentes vem percebendo as relações deste componente curricular face às imperiosas demandas sociais do processo de escolarização e da educação formal como um todo:

Quais são os problemas identificados pelos profissionais (licenciados que atuam na educação básica) e acadêmicos em relação à educação física escolar? Como estes profissionais estão tratando a questão do conhecimento da educação física na escola? Em que medida as análises realizadas se voltam especificamente para o ensino de educação física escolar, mais especificamente no que tange a sua inserção e desenvolvimento nos diferentes níveis de escolarização (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)? Em que medida o ensino de educação física em nível médio é contemplado por estas análises? E sob quais aspectos?

Portanto, para que seja possível levantar dados e indícios que possibilitem, em última análise, viabilizar um entendimento sobre quais são os elementos constituintes ou tipos de saberes preconizados para o ensino de educação física em nível médio, à luz das diferentes propostas metodológicas, deve-se situar esta preocupação em um quadro mais geral e amplo das discussões desenvolvidas sobre educação física escolar nos últimos anos.

2.2 A educação física a partir de 1990

Considerando a dificuldade em explorar toda a produção teórica a partir de 1990, fizemos uma opção por eleger um “palco” ou um “cenário”, cujo terreno é efetivamente fértil no tocante à produção de idéias e debates sobre educação física escolar. Trata-se particularmente dos Seminários de Educação Física Escolar, evento realizado e promovido pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, tendo como núcleo o seu Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano, desde 1990.

Este evento apresenta uma periodicidade inicial de três anos e posteriormente de dois anos. Atualmente encontra-se na sua 4ª versão, sendo de amplitude nacional, contando com participantes oriundos dos mais diversos segmentos e instituições representativas da sociedade, como por exemplo universidades públicas estaduais e federais, universidades privadas, instituições de cunho normativo e técnico (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; Secretaria de Estado e da Educação - CENP), professores da rede municipal, estadual e do ensino particular etc.

A primeira versão do evento ocorreu em 1990, com o tema “Perspectivas da educação física escolar para o final da década de 90”, sinalizando desta forma uma possibilidade pertinente de se retomar as preocupações e percepções construídas a partir de 1990, uma vez que os debates naquela ocasião tratavam de tendências e abordagens em educação física escolar, além de considerações sobre a produção teórica no período de 1980 a 1989.

O segundo seminário, realizado em dezembro de 1993, teve como tema “Educação física escolar: temos o que ensinar?”, apontando uma preocupação da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo em discutir mais explicitamente os conhecimentos escolares relacionados ao componente curricular educação física, bem como as concepções subjacentes aos discursos proferidos naquele momento.

O terceiro seminário, realizado em dezembro de 1995, apresentou tema “Educação física escolar: conhecimento e especificidade”. Neste instante, parece que a trajetória destes seminários indica o desejo da Escola de Educação Física e Esporte da USP em debater a natureza e especificidade desse conhecimento relevante a ser oferecido na educação escolar nos diferentes níveis (educação infantil, ensino fundamental e médio).

O quarto seminário ocorreu em novembro de 1997, com o tema “Educação física e o ensino médio”. Na ocasião, as discussões giraram em torno de formação profissional, questões de gênero em aulas de educação física e relatos de propostas e experiências pedagógicas no ensino médio.

Neste instante, pode-se inferir que o desenvolvimento temático dos respectivos seminários, além de expressar as questões que a entidade promotora deste evento propõe que se discuta, mostrou uma trajetória que, partindo de um tema inicialmente aberto e amplo (“Perspectivas da educação física escolar no final da década de 90”), passa posteriormente a caminhar no sentido de insistir e exigir um aprofundamento das questões relacionadas à especificidade do saber escolar junto ao componente curricular educação física (“temos o que ensinar?”; “Educação física escolar: conhecimento e especificidade”), chegando finalmente ao quarto evento destacando um segmento específico (nível médio), onde se procurou fazer uma análise ou uma dissecação da educação física em um determinado nível da escolarização.

Considerando os desdobramentos que foram colocados até o presente momento, procuraremos atravessar estes “cenários” mencionados (seminários de educação física escolar) nas suas diferentes versões, identificando as questões mais pertinentes segundo os personagens que participaram deste “palco”, e verificar como as questões do ensino de educação física na escola e, especialmente em nível médio, foram abordadas neste contexto na perspectiva do conhecimento escolar.

2.3 Educação física escolar: “perspectivas para última década do século XX”

O primeiro seminário de educação física escolar teve, entre muitas questões, o desafio de debater os aspectos referentes aos processos de formação profissional, questões relacionadas com o curso de licenciatura em educação física, e, sobretudo, a relação da educação física como componente curricular e o processo de escolarização.

A primeira discussão que se estabelece trata diretamente da identidade da educação física escolar, principalmente no âmbito dos conhecimentos e propostas que traz como contribuição para a educação formal, bem como a maneira como vem sendo considerada pelos profissionais que participam do processo de escolarização.

MARIZ DE OLIVEIRA (1991a), neste sentido, compara a educação física escolar a um “castelo de areia”, quando comenta os esforços de professores e teóricos no sentido de compreender as suas possibilidades pedagógicas, faltando-lhes porém um “eixo”, do ponto de vista do conhecimento a ser veiculado no âmbito da educação formal, para o qual, apesar de tantos esforços, ainda não há um consenso dentro da própria área, o que possivelmente expressaria um quadro crítico, e por que não dizer, de inconsistência e fragilidade:

Vejo então que a nossa educação física ou esse “castelo educação física encontra-se nessa praia chamada escola e que nós temos tentado e estamos procurando construí-lo arduamente. Um trabalho difícil porque este castelo não sendo sólido, não estando muito bem edificado, constantemente tem sido destruído pelas águas com o subir da maré (p.5).

Estas considerações nos remetem às questões relacionadas à especificidade da educação física, cuja discussão é de suma importância, uma vez que o entendimento conceitual de seu significado implica necessariamente uma articulação mais coerente e necessária, para viabilizar uma melhor inserção deste componente curricular no âmbito da instituição escolar.

A partir destas idéias, o que se pode perceber é que em função do problema pertinente à especificidade da área, muitas ações são lançadas no sentido de promover melhorias no processo ensino aprendizagem em educação física. Algumas dificuldades são comumente encontradas por parte de diversas instituições e agentes, no sentido de explicitar qual o conhecimento, ou até mesmo quais são os saberes a serem difundidos na escola por este componente curricular, como bem sinaliza ainda este mesmo autor:

Não resta dúvida que muitos têm trabalhado com seriedade nessa missão de construção desse castelo, mas tenho notado que falta a essência de uma liga consistente que possa manter o castelo em pé, independente de diferentes formas de acabamento, decoração e retoques indispensáveis e necessários.

Assim, tenho visto esforços de colegas, de vários grupos, falando sobre educação física escolar e cada momento surge mais uma proposta pedagógica, mais um projeto pedagógico, mais uma idéia de grupos representando secretarias de Estado, ou secretarias municipais. Propostas diferentes em muitos sentidos, o que até seria saudável, mas, no entanto, entendo que as diferenças existem até mesmo na essência ou naquilo que deveria ser específico da educação física. (p.5).

Relacionando estas percepções, o mesmo autor ainda nos interpela com outras questões a serem consideradas, para que possamos avançar ou até mesmo transpor estes limites analisados anteriormente. Portanto, uma questão a ser considerada para efeito de análise diz respeito a denominação, ao próprio termo educação física, que proporciona um quadro um tanto confuso ou pelo menos questionável e impreciso.

O termo educação física poderia muito bem estar relacionado ao ensino de física, ou até mesmo estar vinculado a uma idéia de educação do físico, o que seria incorreto, na medida que o componente curricular educação física não se refere à ciência natural Física, bem como, quem é passível de ser educado é o indivíduo na sua totalidade, como um ser indissociável em suas múltiplas dimensões e domínios (afetiva, social, cognitiva, motora).

Um outro ponto que merece destaque e que muito frequentemente surge nos discursos de professores em geral, é a dificuldade de relacionar os

objetivos da área e os objetivos da educação escolarizada, que por vezes são confundidos, muito provavelmente pela própria área (e seus respectivos cursos de preparação profissional) não explicitar com clareza a especificidade do componente curricular educação física, como nos exemplifica BETTI (1991b, p.70):

A educação física no primeiro e segundo graus proclama insistentemente seu papel educativo, mas seus professores não conseguem explicitar claramente os propósitos da disciplina. Quando buscam esta explicitação confundem seus objetivos com as próprias finalidades da educação enquanto um fenômeno amplo; por exemplo, “ o desenvolvimento integral da personalidade”.

Em decorrência deste quadro, uma resultante muito comum é o estabelecimento de múltiplos objetivos educacionais que, não obstante, implicam duvidosa viabilização, uma vez que pertencem a todos os agentes educacionais envolvidos no processo de escolarização. Além do que, dependendo da amplitude e natureza das intenções educativas, esta tarefa inclui a participação de outras instituições sociais, como pode-se perceber em TANI (1991, p.65) mediante as seguintes considerações:

Frequentemente, observamos na educação física, o estabelecimento de vários objetivos gerais e outros tantos específicos. Será que a educação física tem condições de assumir que todos estes objetivos serão realmente alcançados? Será que estamos estabelecendo levianamente os seus objetivos? Será que não estamos brincando de educação? Todas as profissões respeitadas e reconhecidas têm seus objetivos delimitados, bem definidos e “ são cobradas” pela sociedade em função destes objetivos. Como ficará a educação física se um dia a sociedade exigir dela o cumprimento de todos objetivos que ela estabelece?

Exemplificando, objetivos como cidadania, senso crítico, solidariedade, formação integral, desenvolvimento psico-social, são tarefas para a sociedade como um todo, e não exclusivamente da escola ou mesmo da educação física.

Um outro aspecto a ser considerado representa também um entendimento nebuloso, no que diz respeito às relações entre educação física e fenômenos de naturezas distintas, como por exemplo, a dança, o esporte, os jogos, o lazer, a corporeidade (SANTIN,1990), a cultura corporal (SOARES, TAFFAREL, VARJAL, CASTELLANI FILHO, ESCOBAR & BRACHT,1991), a cultura física (BETTI,1991a), a educação motora (MOREIRA, 1992b).

Muitos destes conceitos são utilizados pelos profissionais das escolas e acadêmicos, constituindo-se a partir daí uma trama conceitual tão complexa que muitas vezes não elucidam as relações pertinentes e legítimas, de maneira a favorecer uma caracterização tanto profissional quanto acadêmica. Sendo assim, MARIZ DE OLIVEIRA (1991a, p.9) pergunta qual seria o conteúdo da educação física na escola nos seguintes termos:

Ensinar o quê em uma aula de educação física? Ensinar a dançar? Ensinar a dança? Será que a lambada se aprende na escola? As implicações sociais, políticas, psicológicas, biológicas, econômicas, ecológicas do jogo de futebol pode-se e deve-se aprender na escola.

Esta realidade repercute objetivamente sobre o ensino de educação física na escola, comprometendo em maior ou menor grau o processo ensino-aprendizagem em termos de educação básica. TANI (1991) discute a questão da identidade da educação física, quando comenta os diferentes significados atribuídos ao termo, seja no sentido de uma profissão, disciplina curricular, curso de preparação de profissionais ou área de conhecimento. Apresenta também uma relação interessante entre os esforços dos profissionais da área e a questão da identidade, através da seguinte argumentação:

Por que os profissionais da área insistem tanto em convencer as pessoas de que a educação física é importante?

R: Fundamentalmente porque as pessoas não estão convencidas disso.

Por que as pessoas não estão convencidas de que a educação física é algo importante?

R: Fundamentalmente porque elas não sabem o que é educação física. Muitas a confundem com atividade física.

Por que as pessoas não sabem o que é educação física?

R: Fundamentalmente porque as ações dos profissionais da área não foram capazes de sensibilizá-las e informá-las a respeito, através de suas ações.

Por que os profissionais da educação física foram incapazes de sensibilizá-las e informá-las ?

R: Fundamentalmente porque eles próprios não têm uma definição clara do que é educação física.

Por que os profissionais não têm uma definição clara do que seja educação física?

R: Fundamentalmente porque o curso de preparação profissional não foi capaz de lhes transmitir esta identidade.

Por que o curso de preparação profissional não foi capaz de transmitir uma identidade clara da educação física?

R: Porque a própria educação física não têm sua identidade claramente definida. (p.61).

Este comprometimento é traduzido em consequências apontadas por MOREIRA (1991), mas principalmente no tocante ao problema da repetição dos conteúdos ao longo do processo de seriação escolar, demonstrando a pertinência da discussão em torno da caracterização dos saberes escolares em educação física. Descrever estas práticas ressalta algumas características em estudos efetuados sobre a atuação do professor de educação física na escola, onde são levantadas questões como as relacionadas às atitudes formais e autoritárias dos docentes pesquisados junto aos alunos, ao cumprimento mecânico dos exercícios, à falta de ludicidade nas aulas, com aulas subordinadas à idéia e ao modelo do esporte competitivo, à desconsideração das características de crescimento e desenvolvimento dos alunos, propondo aos mesmos atividades incompatíveis com suas possibilidades reais, e à repetição de conteúdos ao longo da seriação.

SILVA (1989), analisando a situação da educação física escolar, comenta que, apesar do amparo legal, cada vez mais se restringe o número de aulas e alunos envolvidos com este componente curricular, e ainda ressalta que a permanência deste na instituição escola dependerá das ações coletivas que a justifiquem no sentido de mostrar sua importância e necessidade, enfatizando que:

Apesar de tanto amparo legal, até hoje a educação física não conseguiu firmar-se no quadro mais geral da educação brasileira como uma atividade imprescindível à formação dos cidadãos. Talvez porque se esse amparo por um lado garantiu sua existência legal, por outro não garantiu seu papel educacional. (p.209).

Certamente estes aspectos se vinculam necessariamente à questão do conhecimento (o que ensinar) que este componente coloca em termos de disponibilidade para a escola, além evidentemente dos procedimentos e instrumentos (como ensinar) que são colocados à disposição dos alunos em geral (a quem ensinar), para viabilizar o acesso e a apropriação dos saberes de referência.

Pelo exposto até o momento, neste seminário a questão da formação e atuação profissional esteve relacionada e atrelada à idéia de identidade que, como pudemos demonstrar, na percepção dos teóricos envolvidos é um aspecto fundamental e circunscrito em uma realidade crítica, uma vez que, ainda neste sentido, MACHADO (1995, p.301) expõe as seguintes considerações acerca do conceito de crise:

Crises sempre espelham transformações em valores, sobretudo emergindo com força, quando a desagregação dos valores vigentes não se articulam com novos projetos que visem uma rearticulação, a uma reestruturação em novas bases.

Além disso foram sinalizadas iniciativas tomadas na reconfiguração dos cursos de graduação em educação física, como uma resposta às crises e às críticas orientadas sobre o processo de formação profissional, como podemos identificar na análise proferida por MENEZES (1991, p.93):

A formação dos profissionais de educação física, em nível de graduação, até recentemente deteve-se exclusivamente ao curso de licenciatura voltada para as escolas de 1º e 2º graus, porém, em completa desarticulação com esses segmentos, privilegiando a formação esportiva mecanicista, abstrata, desvinculada da realidade social concreta, identificada com valores do esporte institucionalizado, levando muitas vezes o aluno a graduar-se como

um profissional tecnicamente competente sem estar, no entanto, com suas competências políticas e social sequer despertadas.

Em dado momento deste seminário, discutindo-se a questão da formação profissional e explicando que a partir de 1992 o modelo de graduação da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo consistia em três cursos distintos, ou seja, Bacharelado em Educação Física, Bacharelado em Esporte e Licenciatura em Educação Física, perguntado pela platéia como percebia o tratamento da Educação Física nos currículos das faculdades e universidades, uma vez que um contingente significativo acabaria se dirigindo ao segmento da escolarização, MARIZ DE OLIVEIRA (1991b, p.105), um dos protagonistas da referida reestruturação curricular, prestou os seguintes esclarecimentos:

(...) tenho claro que a educação física escolar teria de ser a essência, porque o curso é de licenciatura. Por inúmeras razões, saímos disso e quisemos, com o mesmo curso, abraçar tudo, preparar o aluno para ser tomador de conta de crianças, recreacionista, treinador de futebol, treinador de basquetebol. A essência é a educação física escolar. Em curso de licenciatura, é só isso mesmo: preparar para atuar em escolas.

Em um outro momento do seminário, ainda no âmbito da preparação profissional, CÁCERES & MENDONÇA (1991) analisam estas questões na ótica das dificuldades encontradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação, frente ao desafio de se promover o aperfeiçoamento profissional, face a um enorme contingente de professores em serviço, na implementação de uma concepção construtivista junto aos mesmos. Em dado momento, foi proposto por representantes deste órgão estatal uma aproximação entre estados, escolas e universidades, para atuar junto aos profissionais na perspectiva da formação continuada diante do desafio exposto.

Fica claro que os profissionais que foram citados até o presente momento possuem uma visão bem crítica e histórica da educação física escolar, apontando para questões de identidade profissional, pedagógica e acadêmica, e

o perfil de atuação dos professores nas escolas. Além destes aspectos, foi possível identificar alguns debatedores se posicionando frente às diversas concepções e citando algumas experiências de intervenções na realidade.

Um exemplo deste fato foi trazido por MEDINA (1991), descrevendo o movimento de reorganização curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, quando, em 1989, foram escolhidas dez escolas pilotos. De maneira geral, o projeto se caracterizava por estar calcado na idéia da autonomia e descentralização escolar, crítica à escola alienada, participação dos membros da comunidade escolar e valorização da cultura popular. Neste contexto, segundo MEDINA(1991), a educação física deveria estar vinculada às diretrizes de caráter popular, contribuindo junto ao projeto da escola, cujas pretensões expressavam uma orientação de natureza interdisciplinar.

Sendo assim, a educação física deveria se situar em uma concepção progressista (Histórico-Crítica), cujas características deveriam priorizar o movimento humano como linguagem e expressão de uma cultura, enfatizando a dimensão sócio cultural das atividades corporais, especialmente aquelas ligadas à cultura da comunidade em questão.

Esta concepção vem como crítica a uma concepção tida como tradicional, que impera ainda nos meios educacionais, onde a educação física é compreendida como uma atividade com os fins em si mesma, sendo aptidão física e o esporte institucionalizado as referências dominantes, com ênfase na idéia da educação do físico, em uma visão de teor biologizante e dualista de ser humano.

Outros teóricos apresentam suas concepções, especialmente na sua leitura frente à função da educação física na escola, como observamos em SOARES (1991), que aponta para o caráter funcionalista deste componente curricular, mas sobretudo no que tange aos aspectos disciplinadores, normatizadores e homogeneizadores, que são necessários para a manutenção do sistema político e institucional vigente, delineando portanto, um caráter autoritário e mecanicista para as aulas de educação física:

Quanto ao papel do professor de educação física na instituição escolar, vemos que lhe é atribuído desde o papel do militar, incorporado na figura do instrutor nos primórdios da institucionalização da educação física nas escolas brasileiras, até aquela do terapeuta corporal que alguns lhe imputam nos dias de hoje, passando, é claro, pelo papel de técnico desportivo, médico, carpinteiro, pedreiro, pintor, fisioterapeuta, organizador de festas, de fanfarras, de desfiles cívicos etc. etc. E o papel de professor em que canto se perdeu? (p.37).

Ainda no que diz respeito à questão da identidade da educação física, FISCHMANN (1991) relaciona este componente curricular com o quadro mais geral da educação escolar. Uma ponderação importante desta estudiosa diz respeito ao caráter da educação escolarizada neste século, que foi predominantemente disciplinador, militarista, não sendo, portanto, características exclusivas da educação física. Quanto à questão da tão explicitada falta de identidade afirmou que “identidade não se busca, se constrói, ela está sendo construída, é até um momento de crise, é um momento de construção de identidade”. (p.19).

Outras considerações podem ser apresentadas neste mesmo sentido para efeitos de análise, cujos argumentos reiteram estas percepções elaboradas neste seminário, sendo oportuno explicitá-las por meio de outros teóricos e autores, cujas ponderações foram elaboradas para além da ocasião do evento em questão.

A educação física no âmbito escolar tem sido questionada em seus mais diversos níveis, tendo como um marco o período dos anos oitenta, como apontam CAPARRÓZ (1997), CORREIA (1996), MEDINA (1983). Os pressupostos teóricos de natureza e tradição positivista passaram pelo crivo de uma crítica contundente, como também as análises das implicações políticas e pedagógicas do ensino de educação física, o que caracterizou uma tendência tecnicista, uma prática segregadora, elitista e por que não dizer excludente.

DAÓLIO (1995a), circunscrevendo a educação física em um quadro crítico, mostra uma ampla margem de inadequação dos trabalhos pedagógicos, uma vez que as aulas de educação física ainda tendem a considerar os alunos sob uma ótica de teor biologizante, de forma a promover uma “naturalização dos

corpos”, ou seja, homogeneizar suas necessidades e interesses não considerando as diferenças existentes, especialmente as de natureza sócio-cultural, não possibilitando uma educação física para todos.

Retomando as idéias debatidas pelo seminário, apesar de tantas análises, alguns teóricos se pronunciaram de maneira mais explícita, no que diz respeito ao seu entendimento referente ao objeto de estudo e aplicação da educação física. SOARES (1991) defende que a educação física na escola trate pedagogicamente das questões e temas referentes à cultura corporal, sendo que os principais temas e conteúdos são as danças, os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas e o movimento compreendido como linguagem.

BETTI (1991b) propõe que a educação física coloque para a escola a questão da cultura física, possibilitando assim que os indivíduos possam partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais de atividades motoras presentes na sociedade e na cultura.

TANI (1991) discute o movimento humano, na perspectiva da aprendizagem do movimento, aprendizagem pelo movimento e aprendizagem sobre o movimento. Sobre estes conceitos, explica que aprendizagem do movimento está ligada ao desenvolvimento da capacidade de se movimentar genérica ou especificamente, dentro das possibilidades e características de crescimento e desenvolvimento, no sentido da construção das habilidades motoras. As aprendizagens pelo movimento são aquelas não diretamente ligadas aos propósitos da aquisição de habilidades motoras, mas aquelas que produzem, a partir das experiências motoras, repercussões em outros tipos de aprendizagens ou conhecimentos. Já as aprendizagens sobre movimento seriam algo na perspectiva informacional, procurando discutir o movimento humano, nas suas múltiplas dimensões (biológicas, históricas, políticas, culturais etc.).

Este mesmo estudioso sugere como uma solução inteligente para a Educação Física orientar o ensino da educação física no ensino fundamental, na perspectiva de promover aprendizagens de movimento e pelo movimento, face às características dos alunos e do nível de escolarização em questão, sendo que para o ensino médio seria mais interessante um trabalho mais centrado na perspectiva das aprendizagens sobre o movimento.

BETTI (1991b) considera também que o ensino de educação física no 2º grau deve relacionar as atividades motoras ao universo do lazer, uma vez que a educação, o trabalho e a cultura possuem uma interface significativa com este mesmo. Mas quanto a esta questão, chamou atenção a opinião de um participante da platéia¹, manifestada durante uma mesa redonda:

A educação física deveria ser repensada no âmbito escolar. Ela deveria ter como base, ser ministrada de 1ª a 8ª série, sendo optativa no 2º grau, pois sabemos, devido à necessidade do aluno trabalhar, a educação física de 2º grau praticamente inexistente. Parece que não há nada de bom na educação física, será inventada uma nova educação física? Em todos os relatos há uma preocupação com a educação física infantil, com uma mudança na História da educação física e seus profissionais, por que não a preocupação de haver uma continuidade desde a 1ª a 8ª série para não chegar ao 2º grau com um professor repetindo conteúdos? (p.32).

Uma consideração como esta, vindo de um seminário cuja maioria absoluta era constituída por profissionais licenciados, teria qual significado? Qual seria a lógica que justificaria, ou melhor, que fundamentos ou reflexões deveriam ser incorporados as estas percepções? Em que medida este depoimento revela a necessidade da área compreender a instituição escolar, bem como o papel do componente curricular educação física na perspectiva dos saberes escolares? A maneira como foi perspectivado o ensino de educação física no ensino médio pelos teóricos acima mencionados, e pelo depoimento da platéia, não nos sugerem que devemos estudar as possibilidades e os entraves da educação física junto a este segmento da escolarização (ensino médio)?

Como pudemos perceber na visão de alguns autores, um diagnóstico vem sendo feito, e este vem sinalizando a necessidade de que os agentes envolvidos com a questão da educação física escolar lancem bases devidamente fundamentadas para justificar a presença da mesma no interior da instituição escola. Da mesma forma, são fundamentais ações eficazes capazes de legitimar trabalhos que representem uma elevação dos patamares de qualidade de

¹participação de um integrante da platéia registrada pela Revista Paulista de Educação Física, v.5, n.1/2, 1991.

ensino, tão desejada por todos aqueles que participam dos processos de escolarização.

Concluindo, no início desta década foi possível identificar uma revisão dos pressupostos políticos e sociais das práticas pedagógicas e dos profissionais em educação física escolar, ganhando especial destaque formas emergentes de preparação profissional, a discussão da especificidade deste componente curricular, o relacionamento desta área do conhecimento humano no âmbito da escolarização e alguns ensaios de projetos e concepções pedagógicas.

2.4 Educação física escolar: temos o que ensinar?

Esta é a questão colocada pelo segundo seminário de educação física escolar realizado pela Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo em dezembro de 1993, cuja ocasião proporcionou o debate em torno das concepções de conhecimento em educação física escolar. Creio que o tema em questão representa uma continuidade e avanço em relação ao seminário anterior, uma vez que foi colocada insistentemente em pauta a necessidade de se explicitar a natureza e a especificidade da educação física escolar.

A conferência de abertura foi proferida por CORTELLA (1995), mediante o tema “ Educação e Cidadania: algumas heresias”, quando o mesmo apresentou alguns dados sobre o quadro mais geral da educação, confrontando-os com o senso comum. Sua discussão apontou para o “dogma” de se considerar a escola pública como ruim e a escola particular como boa, mas se sublinhou a questão da universalização e a questão da qualidade do ensino oferecida à população. Destacou também o aspecto excludente e ineficiente para o atendimento das demandas sociais em educação, quando mostra que cinco milhões de cidadãos estão fora das escolas e quarenta milhões são analfabetos totais ou funcionais, ou seja, o analfabetismo de adultos ainda se constitui uma característica contundente do quadro nacional. Um outro aspecto apontado pelo mesmo conferencista diz respeito ao mascaramento dos dados sobre a universalização, mostrando que o investimento na educação, de 3,5% do Produto Interno Bruto brasileiro, é insuficiente para atender as necessidades

estruturais face aos investimentos a serem feitos para atender à população que está dentro e fora do sistema. Um outro mito diz respeito à qualidade de ensino que foi perdida em décadas passadas, como por exemplo na década de 50. Porém cabe a seguinte pergunta: a serviço de quem?

Segundo este estudioso, na década de 60, 30% da população vivia nas cidades e 70% na zona rural, sendo que esta relação sofreu uma inversão, sendo hoje de 80% nas cidades e 20% nas áreas rurais. Dados obtidos ou enunciados no início da década exemplificam o panorama desafiador para a sociedade e principalmente para os educadores.

A contribuição destas colocações aponta para a necessidade de se tratar as questões de educação e escolarização na perspectiva da cidadania e não em uma ótica corporativa. Deste modo, serve também de referência e contexto para os debates posteriores, uma vez que o objetivo é situar a educação física no quadro mais geral da educação, favorecendo um projeto político e pedagógico, que supere o desafio da universalização do ensino e, principalmente, a construção de uma qualidade de ensino digna de uma sociedade soberana e democrática.

A questão “Temos o que ensinar?” deve ter como pano de fundo o contexto mais amplo, no qual os saberes de uma área e suas respectivas ações devem estar articuladas junto a um projeto mais amplo, ou seja, socialmente relevante.

CASTELLANI FILHO (1995, p.10), na ocasião deste debate, apresenta considerações acerca do conhecimento (Re)conhecido pela educação física escolar, propondo três questões para reflexão:

- O que a educação física e seus profissionais reconhecem como conhecimento a ser conhecido?
- O que a educação física e seus profissionais conhecem?
- O que a educação física e seus profissionais precisam reconhecer como conhecimento a ser conhecido?

No sentido de justificar estas colocações, CASTELLANI FILHO afirma ainda que o eixo paradigmático para a educação física desde os anos 20 vem

sendo o modelo da aptidão física, orientando temas como dança, jogos, esportes e ginástica, em uma visão estritamente funcionalista, calcada em subsídios de natureza biologizante, fazendo, portanto, uma menção histórica às idéias de Fernando de Azevedo:

De novo a contemporaneidade das palavras de Fernando de Azevedo nos toma de assalto. É no universo por ele mencionado, há mais de meio século atrás, que vem sendo localizado o conhecimento reconhecido pela a educação física e por seus profissionais, como aquele necessário de ser apropriado de forma a garantir-lhes a consecução de seus propósitos. Em outras palavras, é no âmbito das ciências biológicas que os profissionais da área vem buscando o saber necessário às suas ações pedagógicas. (p.11).

O que se preconiza nesta visão é o rendimento esportivo, com vistas ao atendimento de propósitos higiênicos e eugênicos, cuja visão hegemônica persiste até os nossos dias. Estas percepções foram amplamente analisadas ao longo da década de 80, porém, segundo CASTELLANI FILHO, fortaleceu posturas equivocadas frente ao processo de esportivização das aulas de educação física, o que gerou uma certa negação deste conteúdo ou tema. Defende ainda que o esporte deve ser considerado conteúdo, uma vez que é uma prática social relevante, um fenômeno, um prática construída historicamente e passível de ser sistematizada para os propósitos da educação escolarizada conforme as seguintes considerações:

O que defendemos é a ampliação desse acervo, motivados pelo entendimento da imperiosa necessidade e importância de nos instrumentalizarmos para podermos vir a tratar o esporte (no caso que nos serviu de exemplo, o futebol) enquanto prática social, redimensionando assim o universo daquilo que compreendemos deva ser reconhecido na área como passível de ser conhecido por seus especialistas. (p.14).

Desta forma, entende-se que o que se propõe é valorizar alguns temas da cultura corporal, porém, para além de uma visão funcionalista amparada exclusivamente no modelo biológico e no paradigma da aptidão física, procurando destacar estes conteúdos como manifestações da cultura e como

práticas históricas e socialmente construídas, sendo portanto relevantes e passíveis de sistematização.

Dentro deste mesmo evento, ainda no sentido de responder à questão colocada pelo seminário, VAGO (1995) ressalta aspectos relativos à história da educação física escolar, destacando a instituição médica e militar, cujas influências marcaram de forma determinante as práticas pedagógicas, delineando um traço de assepsia social na perspectiva da “raça saudável e forte”. Sem contar a esportivização das aulas no período pós-guerra, a fim de atender os interesses da cultura capitalista, fortalecendo o binômio educação física e esporte.

Este estudioso ainda identifica algumas abordagens, a desenvolvimentista e a psicomotricidade, oriundas do período de 1970 a 1989. A psicomotricidade permeou fortemente a educação física no período de 1970 a 1979, e suas preocupações básicas estão relacionadas ao desenvolvimento do esquema corporal, noções espaciais e temporais, lateralidade, oferecendo condições de adaptações e readaptações psicomotoras. Já a abordagem desenvolvimentista enfatiza aprendizagens e o desenvolvimento das habilidades motoras, segundo características de crescimento e desenvolvimento. Em relação a estas abordagens, critica-se o fato de que idealizam o movimento humano como algo natural e passível de padronização, não considerando o patrimônio cultural que se expressa nele. Neste sentido, o movimento abstraído deste patrimônio fica esvaziado de sentido e significado. Portanto, perde-se a perspectiva humana neste processo.

Desta forma, este estudioso coloca como desafio a problematização da educação física e da sociedade e a devida contextualização histórica e social de suas intenções educativas, suas respectivas práticas pedagógicas, de maneira que a corporeidade não seja desconsiderada da totalidade, ou seja, é preciso um espaço para que os gestos, as expressões e os movimentos sejam problematizados, refletidos e imbuídos de sentido e significados, como pode-se perceber nas seguintes considerações:

Essas formas sociais de movimento, de gestos, de expressões construídas pelos seres humanos constituem bens culturais, um verdadeiro patrimônio lúdico da humanidade. Nessa condição, tornam-se uma belíssima e riquíssima fonte para organização do ensino da educação física na escola. (p.23).

Sendo assim, cabe à educação física colocar este acervo historicamente construído pela humanidade e conseqüentemente disponível na cultura à disposição dos educandos, respondendo afirmativamente ao questionamento proposto pelo seminário. ARANTES (1995, p.23) reafirma esta convicção, colocando que sem dúvida temos o que ensinar, expressando desta maneira seus argumentos:

Através da educação física na escola, precisamos ensinar e aprender conceitos sobre a motricidade humana, aprender a viver solidariamente, apreciar sinceramente a competência, valorizar a justiça, favorecer a criação de talentos e liderança, dar oportunidade aos desfavorecidos, àqueles que tem dificuldades e, entre tantos outros valores, cultivar a alegria, auto-estima e o conhecimento.

No âmbito destas discussões, a perspectiva discente foi colocada em pauta suscitando a partir desta a pergunta “por que não ensinamos”? Segundo estudos desenvolvidos junto aos alunos, foi possível destacar alguns aspectos como a falta de diversificação nos conteúdos, a ênfase dada ao conteúdo esportivo, pouco espaço nas programações para temas como dança, ginástica, atletismo e lutas, e, principalmente, a falta de participação efetiva dos professores e dos alunos na escolha dos temas e conteúdos. Um aspecto fortemente realçado no depoimento de alunos entrevistados foi a postura docente frente ao desenvolvimento das aulas no que diz respeito à atitude e disposição para viabilizar o trabalho, cujos indícios podem ser percebidos no cotidiano:

Posturas como deixar os alunos esperando do lado de fora, enquanto 12 ou 10 jogam, largar os alunos na quadra e ir tomar café, entregar uma bola e sair, não aparecer nos dias de chuva, chegar atrasado na 1ª aula, sair mais cedo, são comuns e todos

percebem. Muito pior quando o discurso é um e a prática é outra (BETTI, 1995, p.29).

Esta situação pode ser muito comum, porém aspectos atitudinais semelhantes podem ser encontrados no comportamento de muitos docentes, cuja natureza e causas devem ser analisados de maneira rigorosa, a fim de perceber os fatores condicionantes destas atitudes e o baixo nível motivacional, que com efeito podem comprometer qualquer possibilidade de um compromisso político e pedagógico mais promissor. Apesar destas ressalvas, este tipo de realidade deve ser pensada nas condições mais amplas em que se dá a atuação e também a formação do professor de educação física.

Estas reflexões nos remetem mais uma vez à questão da formação profissional, principalmente no que se refere à instrumentalização e à capacitação progressiva e constante dos docentes de respaldar coerentemente suas ações, de forma a atender às demandas oriundas do cotidiano escolar. Tanto na perspectiva teórica quanto na prática, conforme discussões apresentadas anteriormente, existe uma notória dificuldade em se estabelecer os objetivos da área, bem como a proposição de conteúdos e temas a serem desenvolvidos no processo ensino aprendizagem. Mediante esta dificuldade, não raro os docentes ficam distantes de propostas apresentadas por instituições que se prontificam a fornecer parâmetros e diretrizes metodológicas, porém sem aprofundar os respectivos pressupostos teóricos, e conseqüentemente, não garantindo uma devida compreensão, de maneira a produzir modificações consistentes na realidade educacional. Esta problemática pode ser percebida nas argumentações de representantes de órgãos governamentais de natureza técnica:

Métodos importados de outros países e, eventualmente, certos modismos foram difundidos via órgãos governamentais e universidades. Sendo assumidos pelos professores como formas modernas e corretas de se trabalhar a educação física, sem a necessária compreensão da filosofia que os precedia. Assim, ao longo da história, na composição de seus planos de ensino, o docente de educação física restringiu-se a priorizar conteúdos determinados pelos métodos a serem seguidos, ausentes

aí o necessário respaldo teórico, suas implicações e adaptações à realidade brasileira. (BARROS, 1995, p.32).

O que se evidencia é uma situação muito comum de se privilegiar determinado conteúdo em detrimento de outros igualmente relevantes, não apenas no tocante ao tipo de conhecimento, mas também no tratamento metodológico do mesmo, sendo que a visão preponderante nas aulas de educação física ainda se reduz a uma perspectiva meramente prática, no sentido da atividade como um fim em si mesma, possuidora de um valor intrínseco, por muitas vezes superestimado.

Inserido no âmbito deste seminário, experiências foram comentadas de Secretarias Estaduais de Educação, como no caso do Paraná, quando TOLKMITT (1995, p.34) expressa o entendimento sobre as finalidades da Educação Física no processo de escolarização, tendo como cenário mencionado cursos de atualização pedagógica junto aos professores da respectiva rede estadual, relatando que:

Na educação física, o que nós, docentes destes cursos, transmitimos aos professores é que eles deverão considerar como ponto de referência o saber que o aluno traz para a escola e, através da ginástica, dança, jogos e do esporte, analisados em seu contexto social, cultural e histórico, construir novas formas de movimentação corporal, visando superar o adestramento até então adquirido.

Ainda fazendo referência à questão da formação e atuação profissional, CISNEIROS (1995) aponta para a falta de consenso quando o assunto diz respeito ao objeto de estudo e aplicação da educação física, colocando que na opinião de muitos profissionais a educação física ainda carece de justificativas para se situar no âmbito das universidades, sendo que esta vem se configurando como uma simples proposição de práticas motoras diversas, ou seja, a estudiosa considera este assunto ainda como sem solução, afirmando que:

(...) a definição do objeto de estudo desta área tem sido um problema ainda sem solução. Por extensão, seus fundamentos e sua contribuição como componente curricular também são questionados, uma vez que a preparação universitária de seus profissionais se faz preponderantemente na forma de licenciatura e a instituição escola também vem sendo objeto de questionamento. (p.36).

A definição em relação ao objeto de estudo pode sem dúvida ser um fator importante, porém não o único a dificultar uma melhor inserção e articulação dos professores de educação física e suas possíveis propostas pedagógicas, limitando e reduzindo sensivelmente o alcance cultural e educacional deste componente curricular, como nos aponta ROGRIGUES (1995, p.97):

É inadmissível que tanto conteúdo e aquisição de tanto conhecimento, um aluno saia do 2º grau sem saber os princípios básicos de uma prática individual de educação física. Mesmo que esse aluno, conscientizado da importância do exercício, tenha vontade espontânea de praticar regularmente, na maioria dos casos não vai saber o que fazer, quanto correr ou caminhar, que exercícios fazer, com que regularidade, como diminuir eventuais dores nas costas etc.

Pelo exposto acima, questiona-se o conhecimento que o aluno e o professor deveriam compartilhar, de maneira a favorecer uma prática autônoma, quantitativa e qualitativamente, permitindo um envolvimento com atividades motoras de maneira mais consciente, e portanto, uma relação que traria benefícios aos indivíduos vinculados com tais atividades. Ainda por ocasião deste seminário, CISNEIROS(1995) sinaliza de maneira mais explícita os objetivos e os conhecimentos que compreende ser relevantes para serem estabelecidos junto aos programas de educação física escolar :

(...) o objetivo a ser perseguido por intermédio do componente curricular educação física será a assimilação, por parte do aluno, de conhecimentos sobre movimento humano e suas implicações biológicas, psicológicas, ecológicas e sócio-culturais , de forma que lhe possibilite: a) adquirir modos adequados de agir em determinadas situações enfrentadas no seu cotidiano, assim como

hábitos em relação ao seu envolvimento em atividades motoras tendo condições de selecioná-las e avaliá-las, e b) rever e incorporar valores fundamentais no movimentar-se. (p.37).

DAÓLIO (1995a), apoiado no referencial da Antropologia Social, discute o conceito de técnicas corporais como atividades construídas pelos homens de diferentes sociedades, que de maneira tradicional geram a condição dos indivíduos se servirem de seus corpos. Considerando o movimento do corpo humano como um ato técnico, o mesmo é constituído de uma eficácia simbólica e transmitido de geração para geração. Afirma também que a educação física deu ênfase ao adestramento técnico, sendo que pouca atenção foi dada para a eficácia simbólica do movimento humano, entendendo que o papel deste componente curricular não seria o de determinar qual técnica a ser ensinada, mas sobretudo oferecer condições para a construção de uma base motora necessária que possibilite escolher as atividades motoras mais significativas para os indivíduos, explicando que:

Em outros termos, a função da educação física não é, a nosso ver, ensinar o Basquetebol, ou o Voleibol, ou o Handebol, mas utilizar atividades valorizadas culturalmente num dado grupo para proporcionar uma base motora que permite ao aluno, a partir da prática, compreender, usufruir, criticar e transformar as formas de ginásticas, danças, as lutas, os jogos e os esportes, elementos da chamada cultura corporal e ou cultura física. (p.40).

O mesmo estudioso apresenta como idéia a “educação a partir do movimento”, tendo como ponto inicial o movimento humano e se direcionando para além dele. Na continuidade deste discurso, aponta o problema do encaminhamento do componente curricular educação física como mera atividade, cujo objetivo exclusivo é o de desenvolver habilidades relacionadas à prática esportiva, o que de certa forma reduz o alcance educativo, principalmente em termos de continuidade ao longo das séries e dos graus de ensino, como podemos identificar:

O fato atual é que se a educação física for encarada como atividade ao longo do 1º grau, no 2º grau ela não vai ter sentido mesmo. Se a

educação física no 1º grau coloca como sua meta o ensino de habilidades necessárias para a prática do Voleibol, Basquetebol, Handebol, uma vez conseguido isto na 8ª série, ela não tem mais a fazer no 2º grau. (p.42)

DAÓLIO(1995a) menciona que fez parte da equipe que elaborou a proposta curricular do Estado de São Paulo, mais especificamente a proposta voltada para o ensino médio, apresentando um diagnóstico que a longo tempo vem sendo sinalizado por profissionais e acadêmicos quanto à situação do componente curricular educação física junto a este nível da escolarização:

Na elaboração da proposta, partimos da seguinte constatação: a educação física no 2º grau está acabando, tanto na rede pública quanto na rede privada. Algumas escolas dispensam alunos das aulas, outras escolas particulares substituem as aulas de educação física por outras tidas como mais sérias, os próprios alunos fogem das aulas etc. (p.42).

Esta é a primeira menção dirigida especificamente ao ensino de educação física no nível médio neste seminário, sendo que, em comparação às considerações elaboradas no primeiro seminário, o significado e objetivo deste componente curricular nos respectivos níveis de escolarização (nível médio) foi colocado em questão, mais no tocante às dúvidas sobre a sua necessidade e um processo de desvalorização nas instituições escolares. Em suma, encontramos neste seminário uma forte convicção entre seus participantes, no que diz respeito à pergunta apresentada inicialmente, ou seja, acredita-se que a educação física tenha o que ensinar, que existe um corpo de conhecimentos destinado ao processo de escolarização. Apesar desta convicções, foi colocado ao longo deste evento que a maioria de seus participantes converge em uma leitura histórica da educação física, mais no tocante aos modelos hegemônicos ao longo deste século, bem como a crítica social sobre os mesmos. A aptidão física e o esporte representam os temas hegemônicos e são orientados por meio de uma perspectiva biologizante, pragmática e funcional. As aulas se caracterizavam como um conjunto de atividades com um valor em si mesmas, sendo enfaticamente questionadas.

Na tentativa de superação destes modelos, foram apresentados como objeto de estudo e aplicação para a educação física escolar os conceitos de cultura corporal, motricidade humana e movimento, como pudemos destacar anteriormente. De maneira geral, pode-se perceber que, como traço semelhante, todas estas propostas sinalizaram que o componente curricular educação física deveria extrapolar o aspecto reducionista de atividade em si, sendo importante a incorporação de outros temas relacionados à cultura corporal e também os relativos à motricidade humana, de maneira a proporcionar aos educandos uma condição de autonomia e crítica em relação às atividades motoras, permitindo uma adaptação, interação e transformação destas mesmas atividades, e também, de forma a produzir repercussões no âmbito individual e coletivo, já que se trata de uma prática social e educacional.

Temas outros como dança, ginásticas, jogos, lutas, atividades motoras não institucionais aparecem como temas e conteúdos passíveis de sistematização, além de uma forte inclinação na valorização dos aspectos sócio-culturais, entendendo que as atividades corporais e de movimento são atividades historicamente construídas. Estes temas são concebidos como parte do acervo cultural que a humanidade põe à disposição das novas gerações para serem socializadas, seja numa perspectiva de tradição e perpetuação, ou mesmo na perspectiva de rupturas e criação de novas formas.

Nos parece, segundo as colocações elaboradas neste seminário, que a fonte para qual a educação física deve estar voltada são as atividades motoras imersas na cultura, cujo patrimônio histórico representa um legado de gerações e povos distintos e, principalmente, um universo de atividades possuidoras de múltiplas implicações e dimensões (históricas, antropológicas, biológicas, econômicas, políticas, filosóficas, artísticas, educacionais etc.) que em tese seriam passíveis de sistematização, ou seja, de um tratamento pedagógico.

Se estas questões representam uma ampla e promissora possibilidade de enriquecimento cultural e, principalmente, curricular, emerge a partir daí um problema de natureza metodológica, na medida que nos obriga a considerarmos questões do tipo:

- O que e quanto sobre cultura corporal, ou motricidade humana, colocaremos à disposição da educação escolarizada?
- Quais seriam os critérios para seleção, organização e sequenciamento de conteúdos?
- Como se dariam estes aspectos na perspectiva das aprendizagens sobre movimento e nas aprendizagens de movimento (desenvolvimento de habilidades motoras)?
- Que objetivos e conhecimentos seriam colocados ao ensino fundamental e médio nos seus diferentes momentos?
- Qual seria a especificidade do ensino da educação física em nível médio?

Estas preocupações parecem fazer sentido em relação ao ensino de educação física de maneira geral, mas principalmente em relação ao ensino médio. DAÓLIO (1995), discutindo o significado do ensino de educação física em nível médio, sinaliza que o mesmo fica de certa forma atrelado não apenas à concepção mais ampla de educação física, mas também ao significado e ao entendimento do papel deste componente curricular em relação ao ensino fundamental, cujos critérios de seleção, organização e o estabelecimento dos respectivos conhecimentos devem estar explícitos nos programas correspondentes.

No que tange ao ensino médio, as respectivas considerações deixam dúvidas em relação ao seu destino, mais especificamente em relação ao espaço e à permanência neste nível da escolarização, além das incertezas quanto a sua especificidade ou perfil, do ponto de vista dos conhecimentos oferecidos nesta etapa da escolarização.

A educação física deve ter clara para si e seus respectivos profissionais a definição de seus propósitos políticos e pedagógicos. Porém, o que parece evidente e exige mais análises neste sentido é que mesmo a partir destes entendimentos não existe ainda um consenso do que ensinar, apesar da crítica histórica que sinaliza para possibilidades na perspectiva da motricidade humana e da cultura corporal como objetos de aplicação e estudo para a

educação física escolar, principalmente com vistas à trajetória percorrida pelos indivíduos da pré-escola até o nível médio, que corresponde ao processo de educação básica e necessária.

2.5 Educação física escolar: conhecimento e especificidade

Este é o tema do terceiro seminário em educação física escolar, promovido pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, realizado em dezembro de 1995, cujo objetivo era estabelecer debates relativos à natureza e às contribuições da educação física no âmbito da escolarização, tendo como premissa ser esta possuidora de um corpo de conhecimentos orientados para o ensino de educação física na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O respectivo evento foi aberto com a fala do diretor, que apresentou suas convicções sobre os valores e contribuições que a educação física traz para a instituição escolar:

Que os atuais responsáveis pela educação passem a ver através da atividade motora bem orientada e dosada o caminho mais seguro para o desenvolvimento e crescimento harmonioso e sereno; sem vícios orgânicos, sem manchas psíquicas e sem contaminações sociais e morais da criança, assegurando-lhe um provir de bem-estar físico-psíquico-social. (MASSUCATO, 1996, p.9).

Entendemos que, por meio de suas considerações, procurou-se valorizar e indicar possíveis contribuições para o quadro mais amplo da educação escolarizada, destacando que a atividade motora é a referência de estudo e aplicação da educação física escolar. Porém, alguns questionamentos podem ser elaborados no sentido de se compreender as implicações dos argumentos acima colocados.

Segundo estas considerações, a atividade motora bem conduzida poderia evitar “manchas psíquicas” e contaminações sociais e morais, o que talvez demonstrasse uma visão idealista, ao menos no nosso entendimento, por ser portadora de uma ingenuidade considerável, uma vez que as questões de

cunho social, moral, psíquico de um indivíduo são determinadas por uma série de variáveis e condicionantes. Creemos que a educação física, bem como as atividades motoras, não poderiam e não podem representar uma espécie de solução definitiva para problemas tão complexos que permeiam nossa existência.

Na sequência destes debates, SOARES (1996) nos presta uma contribuição, na medida que procura resgatar a história da educação física desde o século XIX até os dias atuais, de forma a reconhecer determinados objetos e temas pertinentes à educação física na escola. Partindo dos sistemas europeus no século XVIII, XIX e XX, a ginástica se tornou o tema predominante das aulas de educação física, revestida de uma conotação fortemente ligada a uma visão higienista e eugenista, oriundas de instituições não escolares, como a instituição médica e militar, marcada por um modelo biomédico fundamentado no paradigma das ciências naturais, cuja hegemonia perdurou até a década de 40. Segundo esta pesquisadora, já a partir da década de 50, o esporte ganhou força nos meios escolares, com a contribuição de Auguste Listello com o Método Desportivo Generalizado, amplamente difundido e encontrando um espaço receptivo nas aulas de educação física. Na década de setenta, emerge em nosso contexto o movimento da psicomotricidade, cuja preocupação era voltada para as condutas motoras de maneira a proporcionar reabilitação, readaptação e integração dos indivíduos via movimento corporal, utilizando-se da educação física como um meio para interferir na formação integral do ser humano. Afirma ainda que o contexto da psicomotricidade obrigou os professores a interagir com propósitos escolares, tendo, como um efeito paralelo a este processo, um desatrelamento da associação entre a ginástica e o esporte nas aulas de educação física, pelo menos de maneira tão imediata e mecânica como vinha sendo feita em décadas anteriores.

No que se refere aos anos 80, enfatiza que este período foi marcado por uma forte crítica política, especificamente ao caráter e aos elementos alienantes presentes nas aulas de educação física. Neste processo, a crítica voltou-se aos conteúdos ou temas hegemônicos, ou seja, a ginástica e o esporte. No seu entendimento, criou-se uma situação que em função dos

encaminhamentos críticos oriundos das análises elaboradas neste período, acabou-se negando sua especificidade, como mostra em seus argumentos que sinalizam para o fato de que “talvez nós sejamos um tipo de professor em grau maior do que aqueles de outras matérias, costuma valer-se de conceitos de sua própria área em tom pejorativo, denegrindo o que deveria ser de seu domínio.” (SOARES, 1996, p.10).

Esta estudiosa afirma que tendemos a negar nossa especificidade e no seu entendimento, devemos reconhecer com propriedade determinados temas e dar o devido tratamento metodológico, concebendo a aula como um espaço intencionalmente organizado, de maneira a favorecer uma apreensão do conhecimento específico que trazemos para a escola, sendo importante darmos a relevância e abrangência devida.

Neste sentido, cabe destacar que a educação física coloca à disposição dos alunos um patrimônio expresso pela cultura corporal e seus respectivos temas (jogos, dança, esporte, ginástica), de forma a apresentar-lhes seus respectivos avanços técnicos, científicos e culturais. Portanto, segundo esta estudiosa, é necessária uma retomada destes assuntos:

Fazemos tábula rasa do que foi produzido ao longo de quase 200 anos. Não conseguimos acompanhar o movimento do pensamento e perceber como se amplia, se refaz pelos avanços da técnica, da ciência e pela inserção de diferentes práticas em diferentes culturas. Os clichês influenciam mais do que inúmeras e inúmeras obras sobre ginástica, jogo, dança e, sobretudo esportes. (p.10).

Participando deste seminário, FERRAZ (1996) afirma que a educação física como componente curricular não tem apresentado com clareza a sua função. Sua especificidade não está devidamente definida e, por esta razão, vem apresentando dificuldades em interagir com outros componentes curriculares. Aponta a existência de conhecimentos teóricos e práticos relativos à motricidade humana, cujo objetivo é de otimização das possibilidades dos educandos, com vistas a permitir sua interação, adaptação e transformação de si e do meio que o circunda, sempre na perspectiva de promover níveis significativos de qualidade de vida. Desta maneira, exemplifica que seria

desejável que um processo educativo relacionado ao componente curricular educação física proporcionasse aos indivíduos uma condição de participante ou de espectador em relação às atividades motoras, usufruindo das atividades ou expressões da cultura de movimento, e portanto, se necessário, reivindicar melhores condições para o exercício destes direitos do cidadão junto a instâncias competentes, como por exemplo o Estado.

De maneira a demonstrar as possíveis implicações educativas da educação física, este mesmo distingue três dimensões inseridas no processo ensino-aprendizagem: a dimensão procedimental, dimensão atitudinal e a dimensão simbólica. A primeira refere-se ao saber fazer, onde o pensar, refletir e avaliar são ações que devem ser estimuladas no exercício da capacidade de se pôr em movimento. A segunda serve como meio para conhecimento de si, do outro e do ambiente em que está inserido. Já a dimensão simbólica serve como alto valor informacional e cultural, centrado em relações e significados tidos como relevantes ao processo em questão, demonstrando também sua expectativa junto à educação física no contexto escolar, quando faz as seguintes considerações:

Todavia, o que a educação física escolar não pode deixar de fazer é veicular conhecimentos teóricos e práticos no sentido de proporcionar aos alunos elementos que lhe garantam autonomia para que no futuro possam:

- a) gerenciar sua própria atividade motora com objetivos de saúde;
- b) atender adequadamente suas necessidades e desejos nos movimentos do cotidiano
- c) atender suas aspirações de lazer relacionadas à cultura de movimento. (p.18)

Segundo estes argumentos, fica claro que a educação física deve proporcionar, por meio de um trabalho educativo, uma condição de autonomia, graças evidentemente à veiculação de conhecimentos, que, no caso, referem-se à capacidade do homem em mover-se. Mediante os argumentos citados, foi possível explicitar diferentes dimensões e suas perspectivas de contribuições

junto aos indivíduos que tiverem a oportunidade de ser submetidos a um processo educativo de natureza escolar.

Ainda no âmbito deste seminário, BRACHT (1996) preconiza que a especificidade da educação física escolar se dá na perspectiva da cultura corporal de movimento. Nesta perspectiva, o movimento humano é interpretado para além de um reducionismo fisiológico, mas principalmente dotado de uma amplitude simbólica, repleta de significados e intenções, afirmando que, "(...) o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos." (p.25)

Ainda no âmbito desta discussão, BRACHT(1996) apresenta uma análise em que procura demonstrar as diferenças entre as distintas concepções que colocam em evidência a questão do movimento do corpo humano como objeto de estudo e aplicação para a educação física, buscando salientar as possíveis distinções que podem incorrer no plano pedagógico, com repercussões significativas do ponto de vista metodológico, como podemos observar quando compara a abordagem desenvolvimentista e a perspectiva que sugere a cultura corporal e de movimento como objeto da educação física:

A outra perspectiva é a de que o objeto da educação física seria a cultura corporal e de movimento. É importante salientar que se, em princípio, fala-se neste caso das mesmas atividades humanas presentes nas concepções anteriores, as expressões usadas para denominá-las denunciam, para além de uma diferença terminológica, diferenças e consequências substanciais no plano pedagógico, pois, o objeto de uma prática pedagógica é uma construção - e não uma dimensão inerte da realidade - para qual pressupostos teóricos são fundamentos e/ou constitutivos. Não é possível dissociar o fenómeno do discurso da teoria que o constrói enquanto objeto pedagógico. (p.24).

Apesar dos seminários sinalizarem para um objeto em comum, o movimento do corpo humano, não significa que o mesmo será explorado nas mesmas perspectivas para efeitos de sistematização, o que necessariamente implicará repercussões políticas e pedagógicas distintas, não apenas nas

justificativas e objetivos a serem propostos, como também, em relação ao tratamento que os conhecimentos irão receber. Logo, a questão do conhecimento e da especificidade ainda está em aberto, mesmo que os participantes destes seminários digam com convicção que temos o que ensinar e que a especificidade da educação física escolar se dá na perspectiva da cultura corporal e de movimento, ou mesmo da motricidade humana.

Neste seminário, pudemos identificar uma leitura sobre as questões da área, apresentando uma forma particular de resgate do processo histórico da educação física, como por exemplo, as análises proferidas por SILVA (1996), que na ocasião realizou um “balanço” do que sabemos e do que ainda não sabemos fazer em termos de educação física escolar. No que diz respeito às questões que poderemos considerar um avanço da área, destaca que nos anos 80 tivemos uma crítica mais severa no que se refere às concepções hegemônicas inseridas no contexto da educação física escolar em algumas décadas anteriores.

Um outro dado diz respeito a uma melhora nos cursos de graduação, mais especificamente no trato das questões relacionadas à licenciatura. Um outro ponto diz respeito à existência de diferentes abordagens curriculares, que permitiriam opções metodológicas, sinalizando assim para uma possibilidade de transformação das concepções hegemônicas nos contextos escolares que foram exaustivamente analisadas na década de 80 e 90, fornecendo desta maneira uma visão menos dogmática do processo educativo. Um aspecto cujo teor nos parece sensivelmente otimista diz respeito às considerações sobre a valorização do professor de educação física em comparação aos demais professores, e o fato de que muitos ocupem cargos e posições de liderança e de poder de decisão sugere, em termos de necessidade de avanço, que necessitamos uma melhor compreensão da nossa história e da própria cultura corporal, muitas vezes enviesada, desconsiderando o espectro mais amplo da cultura como um todo. Um outro aspecto relevante refere-se às condições em que o professorado está historicamente submetido, condições estas de aviltamento e de desvalorização do magistério que acabam por interferir nas possibilidades de desenvolvimento profissional. Destacou também a necessidade de se buscar

uma aproximação e complementariedade das abordagens biológicas, psicológicas e sócio-culturais no nível da aplicabilidade e da prática.

No tocante ao ensino médio, pudemos constatar um espaço reservado para o mesmo, uma vez que tínhamos um debate acerca do conhecimento e a especificidade da educação física neste nível de ensino. Na história destes seminários, talvez tenha sido a primeira vez em que presenciávamos a oportunidade de discutir a educação física em nível médio de maneira mais objetiva.

Tivemos a oportunidade de participar da referida mesa, cujas circunstâncias nos permitiram trazer um relato de experiências junto às escolas públicas estaduais, nas quais procuramos desenvolver experiências curriculares orientadas pela idéia de vincular o ensino de educação física a uma proposta de planejamento participativo (CORREIA, 1996). A idéia básica era de garantir um estudo teórico e prático em relação a alguns temas da cultura corporal, onde os interesses dos alunos fossem levados em consideração, mediante uma participação mais intensa no processo de seleção de temas e organização do programa da disciplina, esperando-se, desta forma, um nível motivacional mais significativo, além de se obter um ensaio mais democrático do processo ensino - aprendizagem. A proposta implicava inserir e considerar temas pertinentes ao espectro de interesses dos alunos, obviamente temas que estivessem relacionados ao universo da cultura corporal e de movimento, sendo que em um momento após o levantamento destes, inicia-se um processo de organização de um cronograma de atividades para todo o ano letivo.

Na ocasião coube retirarmos o melhor proveito da especificidade da cultura docente, na perspectiva de ampliar os conhecimentos junto aos alunos, para que fosse possível ampliar seus conhecimentos relativos aos temas propostos. Frente a este tipo de proposta, a mesma ficou caracterizada por um perfil diversificado, e com uma participação tanto dos alunos e do professor, mas também de grupos e profissionais que foram convidados a contribuir com temas específicos, cujos conhecimentos fugiam ao domínio da comunidade escolar, ou por não ter para as circunstâncias uma disponibilidade maior. Em suma o trabalho apresentava os seguintes objetivos:

- a) identificar os principais temas da cultura corporal;
- b) vivenciar atividades relacionadas a esta mesma cultura (teórica e praticamente);
- c) desenvolver uma visão crítica em relação às atividades corporais de movimento, e suas possíveis implicações na qualidade de vida;
- d) favorecer o interesse, a participação e o senso crítico em relação às atividades motoras dentro e fora do ambiente escolar.

Apesar do estabelecimento dos objetivos e das estratégias, uma dificuldade emergia no momento em que era necessário estabelecer e aprofundar conhecimentos para este nível de escolaridade. Como dar continuidade nas séries seguintes, tendo como perspectiva o ensino médio como um todo? Como estabelecer objetivos integrados e articulados, de maneira em que os conteúdos fossem estabelecidos de forma coerente para todo o ensino médio em questão? Como avaliar a aprendizagem destes conhecimentos?

Tínhamos para a ocasião deste seminário a pretensão de levar o relato desta experiência, de maneira que fosse possível, a partir do exemplo de um cotidiano escolar, levantar questões nos mais diversos níveis para o debate, mas principalmente, no tocante à especificidade da disciplina no ensino médio.

Nesta mesma mesa tivemos a participação de DAÓLIO (1996), que procurou explicar seu entendimento sobre a relação entre educação física e cultura, quando coloca que considera a educação física parte integrante da cultura humana, constituindo-se portanto, uma área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas corporais e de movimento criadas pelo homem ao longo de sua trajetória histórica, sendo neste sentido que se considera os termos de cultura corporal, cultura física, ou ainda, em cultura de movimentos. Nesta perspectiva, manifesta seu ponto de vista sobre o papel da educação física no ensino médio:

Assim, propomos para o desenvolvimento dos conteúdos no 2º grau, o trabalho com temas de estudo e aplicação, que poderão ser eleitos

pelo professor juntamente com os alunos e desenvolvidos tanto na teoria quanto na prática. A escolha dos temas vai depender do grupo, do bairro, da cidade, da própria comunidade, que elege suas atividades mais significativas (DAÓLIO, 1996, p.42).

CARVALHO (1996), participando desta mesma mesa, propõe reflexões sobre o papel da escola em nível médio, destacando que a mesma tem como objetivo fundamental a formação para a cidadania. Sendo assim, como professores neste nível de escolaridade não nos cabe simplesmente zelar pelo interesse dos indivíduos, mas sim, pelo elo cultural que nos une aos nossos antepassados e aos nossos contemporâneos. Entende este nível de escolaridade como último estágio da escolaridade comum, cuja tradição cultural representa a possibilidade de ação e inserção destes jovens no mundo que fazem parte. Neste prisma, apresenta uma dimensão conservadora da educação, que é especificamente por meio do ensino sistemático garantir a apreensão dos indivíduos em relação ao mundo público, científico e cultural, no qual os homens construíram publicamente, historicamente e socialmente. Sendo assim, destaca que:

A escola, como instituição que preserva e leva às gerações mais jovens o saber acumulado pela cultura do mundo público e comum aos homens, cabe ser a transmissora dessas conquistas intelectuais e culturais de nossos antepassados. (p.38).

Desta forma, como elemento constituinte deste patrimônio cultural, as atividades corporais e de movimento podem ser levadas para o interior das instituições escolares. Podem ser concebidas como um legado deixado por gerações, são passíveis de transformação por ação de nossos contemporâneos e são dotadas de relevância no último estágio da escolaridade básica. São desta forma interessantes na perspectiva da educação de jovens adolescentes, com vistas a uma educação para a cidadania.

Concluindo, este seminário foi marcado pela intenção de se indicar qual o conhecimento e a especificidade da educação física na escola nos diferentes níveis da escolarização, obrigando portanto os seus participantes a

explicitar com mais clareza o que entendem ser a função da educação física na escola. Apesar de reiteradas vezes a questão da cultura corporal e a cultura de movimento terem sido colocados como referência para a educação física, estas mesmas podem ter implicações pedagógicas distintas, uma vez que se apóiam em matrizes teóricas diferenciadas, mesmo quando citam os mesmos temas como fonte e referência de conteúdos. A presença de uma crítica às concepções pedagógicas hegemônicas continuaram aparecendo constantemente nos diferentes discursos, demonstrando que a área tem uma compreensão de sua história, porém ainda carece de propostas alternativas para o avanço das práticas pedagógicas. As atividades corporais e de movimento devem ser passíveis de sistematização, cuja finalidade é a de proporcionar uma atitude autônoma diante das mesmas, levando o indivíduo a compreender suas múltiplas implicações, inclusive as dimensões simbólicas.

2.6 Educação física e o ensino médio

O quarto seminário foi realizado em novembro de 1997, e sua proposta foi a de discutir questões relativas ao ensino da educação física no ensino médio. Tivemos a oportunidade de estar presente como espectador e debatedor, além de anteriormente termos participado na ocasião da escolha do tema, quando ministrávamos aulas no curso de licenciatura da Escola da Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Alguns momentos pertinentes a este evento possuem relações diretas com o escopo deste trabalho, em função das discussões que trazem em seu bojo. Inicialmente destacamos a participação do professor Hudson Ventura Teixeira², que na condição de presidente da Associação dos Professores de Educação Física do Estado de São Paulo (APEF) trazia consigo preocupações e depoimentos relevantes, logo no início dos trabalhos. Apontou que sua entidade tem procurado lidar com duas questões importantes, ou seja, a questão da regulamentação da profissão no âmbito não escolar e as implicações oriundas da LDB em relação ao ensino de educação física nas escolas.

Com relação a esta segunda questão, afirmou ter claro para si que a partir da nova lei a educação física deixa de ter um caráter obrigatório em todas as séries do ensino fundamental e médio, e fica a critério das escolas a inserção deste componente curricular em maior ou menor grau. Uma questão importante também levantada é a diminuição sensível no número de aulas disponíveis de educação física nas escolas, a começar pelo ensino médio, principalmente nas instituições particulares de ensino, uma vez que a nova lei permite uma autonomia maior e flexibilidade na estruturação curricular.

As escolas, a partir deste fato, começam a inserir outros componentes curriculares, ou até mesmo reconfiguram sua estrutura curricular por meio de projetos, uma vez que a lei lhes permite tais alterações. Observa-se imediatamente, a partir deste fato, um evidente processo de demissões de professores de educação física no ensino médio. E a pergunta que se faz é: Por que a educação física? Por que o impacto significativo no ensino médio? Que representações as escolas possuem, de maneira a proceder suas modificações tão imediatamente sobre um componente curricular? Em que medida as ações dos profissionais favoreceram tal processo? Em que medida os conhecimentos da educação física em nível médio foram veiculados, compreendidos e valorizados nas escolas?

Um outro momento importante, que a nosso ver marcou este seminário, foi a contribuição da Prof^a Dr^a Maria Laura Barbosa Franco³, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cuja participação trouxe subsídios valiosos de maneira a possibilitar uma visão atualizada e panorâmica sobre o ensino médio.

De início, estabelece uma análise histórica, procurando evidenciar o caráter elitista que a educação em nível médio apresentou ao longo de sua trajetória, na medida em que se fazia uma distribuição diferencial do saber na perspectiva do ensino técnico e propedêutico. Esta realidade se manifestava no encaminhamento das classes populares para o ensino técnico, cuja finalidade

² Palestra proferida pelo presidente da APEF no IV Seminário de Educação Física Escolar. 14/11/1997.

³ Considerações emitidas na conferência de abertura do IV Seminário de Educação Física Escolar. 14/11/1997.

era de formar mão-de-obra especializada para o modelo econômico em questão, sendo que o ensino de caráter propedêutico destinava-se à formação das elites, na perspectiva da continuidade dos estudos em nível superior. Destaca também que o ensino profissionalizante surgiu vinculado às Casas de Misericórdia e dos Liceus de Artes e Ofícios, procurando inserir jovens das classes menos favorecidas no mundo dos ofícios, sendo que os indivíduos representantes das elites deveriam se preparar para assumir cargos e postos de projeção social e de liderança. Já na década de quarenta, uma representação social de preconceito se formava em relação aos modelos de ensino secundários, sendo que em momentos posteriores procurou-se atenuar estas dicotomias.

De acordo com as informações oferecidas por esta pesquisadora, nas décadas de cinquenta e sessenta, procurou-se prover o ensino técnico de condições de equivalência por meio de adaptações em função de determinadas carreiras em nível superior, desde que fossem correlatas. Porém, na década de setenta, o advento da compulsoriedade da profissionalização do então ensino de 2º grau veio atender uma política econômica no âmbito da ditadura militar, na qual todos os estabelecimentos deveriam fornecer um curso provido de profissionalização para atender o objetivo estabelecido de qualificação profissional, principalmente na formação de técnicos. Neste contexto, faz também referências às contradições existentes neste modelo, na medida em que as escolas não estavam preparadas para esta realidade, tanto do ponto de vista material estrutural, como do ponto de vista de recursos humanos. As escolas com preferências propedêuticas foram obrigadas à aderir a este modelo, sendo levadas portanto, a burlar estas imposições, dando ênfase às disciplinas tradicionais com vistas ao preparo e ingresso no ensino superior. Por sua vez, as escolas tradicionalmente técnicas mantiveram seu perfil vinculado a este tipo de formação.

Em 1982, novamente a legislação recua em relação à legislação anterior, pondo fim à obrigatoriedade da profissionalização, tornando-a facultativa aos estabelecimentos de ensino. Em função da atual LDB, volta-se a utilizar o termo ensino médio, marcado por uma flexibilidade que daria condições para as

escolas estabelecerem seus próprios projetos, tendo sinalizado que este perfil é distorcido na rigidez das determinações e regulamentações provenientes dos conselhos estaduais de educação.

Esta estudiosa ainda aborda a caracterização dos alunos inseridos no ensino médio e, mostrando dados referentes ao estado de São Paulo e ao Brasil, destaca que 68% dos estudantes em nível médio frequentam o curso noturno, sendo que entre estes 78% estão no estado de São Paulo. Nesta referência, 65% dos jovens são trabalhadores e a concentração desta população se dá principalmente nos centros urbanos desenvolvidos, principalmente no estado de São Paulo, que representa 30% dos estudantes em nível médio em relação ao Brasil inteiro.

Um dado importante mostra que o jovem estuda porque trabalha, e não o contrário, uma vez que ao perder o emprego ele tende a abandonar os estudos. Para estes jovens, o prosseguimento nos estudos permite a possibilidade de ter melhores condições no emprego, e a escola é entendida como um espaço privilegiado para se estabelecer relações pessoais, sociais e afetivas, o que demonstra a amplitude de significados embutida nesta realidade. A professora Maria Laura Franco Barbosa, ainda no âmbito da sua participação neste seminário, estabelece críticas quando faz referências às diferenças existentes entre a escola diurna e noturna, quando sinaliza que a escola noturna não dispõe dos mesmos serviços e infra-estrutura que o período diurno, mesmo se tratando da mesma instituição escolar, demonstrando uma discriminação institucional e, portanto, social. Comumente as escolas noturnas procuram reproduzir o padrão organizacional das escolas diurnas, não se fazendo adequações às necessidades de sua clientela, mais especificamente, em relação à rigidez de horários, duração de aulas, além das exigências típicas dos trabalhos escolares. Menciona que a educação física poderia proporcionar um ambiente para prática de atividades corporais e de lazer, uma vez que o jovem trabalhador não dispõe de tempo e de opções para atender a estas necessidades

Do ponto de vista do conhecimento, também indica que, como perspectiva de reformulação curricular em decorrência da nova realidade

educacional, os currículos do ensino médio se orientarão por intermédio de uma base nacional comum, que compreende três áreas do conhecimento, ou seja, códigos e linguagens, sociedade e cultura e ciência e tecnologia. Em sua opinião, isto representa um avanço, na medida que poderá representar uma transformação em relação à fragmentação do saber. Porém, alerta para a necessidade de estruturação das escolas e dos recursos humanos, em especial do professor, para atuar nesta perspectiva. Isto implicaria preparo e valorização do magistério de uma maneira mais ampla do que a encontrada atualmente, sendo importante ver como está a formação de professores em geral, e também os de educação física. Questiona como a educação física ficará diante destas modificações, uma vez que consta como componente curricular pela atual LDB, entendendo que a educação física estaria mais próxima da área de códigos e linguagens, na medida que a linguagem corporal representa um sistema simbólico relevante para os indivíduos, cujos movimentos, gestos e expressões são repletos de sentido e significado.

Em uma outra participação, argumentos são apresentados por Piletti da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Discursou sobre aspectos relativos à democratização do ensino médio, modelos de ensino médio, conteúdos no ensino médio segundo as novas perspectivas e a educação física como componente curricular.

No tocante à questão da democratização do ensino médio, Piletti coloca que o mesmo tradicionalmente tem sido marcado por um perfil elitista, pois atende apenas 13% da população brasileira. Esta situação se agrava na medida em que a realidade desta população apresenta distorções e defasagens em termos de idade e seriação na ordem de 63% , sendo que em regiões como o nordeste e a região norte, este índice se eleva em torno de aproximadamente 80%. Sendo assim, na perspectiva da democratização do ensino médio, se faz necessário ampliar as possibilidades e ofertas para o mesmo, além de criar condições efetivas de permanência e avanço dentro deste nível de escolarização, frente à problemática da repetência e da evasão dos escolares. Faz referência aos inúmeros modelos estabelecidos para o ensino médio desde o período do Estado Novo, demonstrando uma mutabilidade contínua no

tratamento deste nível de escolaridade. Destaca que entre 1946 e 1996, tivemos seis modelos voltados para o nível médio, cujas características incidiram destacadamente sobre a distribuição do saber seja na perspectiva do ensino técnico, ou seja, na perspectiva do ensino acadêmico propedêutico. Estas modalidades tinham em seu bojo um tratamento social diferenciado para as classes populares, na medida que a estas ficava reservado, como opção, a formação técnica especializada, para atender às aspirações dos modelos políticos e econômicos, com vistas à formação de mão de obra.

O ensino propedêutico foi destinado às elites, no sentido de proporcionar uma formação geral que permitisse às classes mais favorecidas ingressar no ensino superior, no intuito de formar lideranças para cargos políticos e sociais relevantes. Ao longo deste processo, tivemos momentos em que se procurou atenuar estas diferenciações, como em 1953, quando se procurou dar aos estudantes dos cursos técnicos uma condição de equivalência em seus estudos de forma a permitir um prosseguimento nos estudos superiores, exigindo-se para tal adaptações e exames em disciplinas tradicionais do então ensino secundário. Em 1961, procurou-se dar um encaminhamento por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases, de forma que esta distribuição do saber escolar e de divisão sócio cultural no ensino secundário não reproduzisse as dicotomias anteriores. Mas a lei nº 5692/1971 trouxe consigo o advento da compulsoriedade do ensino profissionalizante, cujo objetivo era atender às demandas políticas e econômicas do período da ditadura militar, de maneira a prover a sociedade de jovens técnicos especializados. Piletti⁴ questiona se a atual LDB, ao separar o ensino técnico do ensino médio comum, não estaria retrocedendo aos moldes do Estado Novo, com a histórica divisão social do saber, afirmando que a trajetória histórica do ensino médio foi marcado por uma caracterização não muito clara, no que diz respeito a sua identidade e respectivas finalidades.

Sendo assim, em que medida as propostas curriculares elaboradas para o ensino de educação física no ensino médio levam estes dados acima

⁴ Considerações por ocasião do IV Seminário de Educação Física Escolar, 15/11/1997.

mencionados em consideração? Que tipos de conhecimentos são prescritos por estas mesmas na direção de se justificar e legitimar a inserção deste componente curricular na educação em nível médio? Estas questões talvez sinalizem para a relevância de se resgatar e analisar o que a área tem preconizado para a educação física no ensino médio.

3 METODOLOGIA

Este trabalho compreendeu uma investigação de natureza qualitativa e não experimental, segundo orientações conceituais e metodológicas de CHIZZOTTI (1991), FARIA JÚNIOR (1992), LUDKE & ANDRÉ (1986), SILVA (1986) e TRIVINOS (1987). A fonte de dados pertinente a este estudo foi relacionada com a literatura pedagógica em educação física escolar, que sinalizasse ou discutisse os conhecimentos escolares a serem disseminados nas séries referentes ao ensino médio.

A seleção do material bibliográfico necessário ocorreu a partir do entendimento que os mesmos pudessem conter um acervo de informações relevantes, que implicassem proposições, indicações, crenças, valores e concepções de conhecimentos, próprios do componente curricular educação física. Para a realização deste empreendimento, optou-se por verificar a literatura pedagógica inserida nas relações bibliográficas exigidas pelos concursos públicos realizados pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, para o provimento de cargos e funções de professores de educação física em nível estadual nos anos de 1993⁵ e 1998⁶.

Entendemos que estas bibliografias representam um referencial teórico que merece destaque, na medida que estão disponíveis para um contingente significativo de professores. Além disso, indicam um conjunto de idéias, valores, conhecimentos que expressam, de certa maneira, uma orientação política e pedagógica do poder público

⁵ Publicado no Diário Oficial do Estado, São Paulo, 19 maio, 1992. Seção 1. p.46-9.

estadual no âmbito da educação escolarizada. Das relações bibliográficas, procuramos selecionar inicialmente títulos que fizessem referências à educação física escolar, sendo descartados temas outros como lazer, jogos, recreação etc. Desta forma, foram selecionados os seguintes seguintes títulos:

a) ARAÚJO, C.G.S ; ARAÚJO, D.S.N.S. Aplicações práticas do conhecimento de bioenergética para a elaboração de aulas de educação física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986.

b) BETTI, MAURO. Educação física e sociedade. São Paulo, Movimento, 1991.

c) BRACHT, VALTER. A educação física escolar como campo de vivência social. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.9, n.3, p.23, 1983.

d) CARMO, A. A. Educação física: uma desordem para manter a ordem. Rio de Janeiro, Ao Livro técnico, 1987.

e) CASTELLANI FILHO, L. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1989.

f) DAÓLIO, J. A importância da educação física para o adolescente que trabalha: uma abordagem psicológica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.8, n.1, p. 134-39, 1986.

g) FARIA JUNIOR; A.G.F. Fundamentos pedagógicos: avaliação em educação física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.

h) FERREIRA, Vera L.C. Prática de educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo, Ibrasa, 1984.

i) FOX.E.L; MATHEUS, D.K. Bases fisiológicas da educação física e desportos. Rio de Janeiro, Interamericana, 1985.

j) HILDEBRANDT, R.; LANGING, R. Concepções abertas no ensino de educação física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986.

k) MARINHO, I.P. História da educação física no Brasil. São Paulo, Companhia do Brasil, s/d.

l) MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e ... mente: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, Papirus, 1983.

⁶ Publicado no Diário Oficial do Estado, São Paulo, 29 maio, 1998. Comunicado DRHU 13, de 26 maio, 1998.

- m) SÃO PAULO, SE/CENP. Proposta curricular de educação física: 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1991.
- n) SÃO PAULO, SE/CENP. Subsídios para implementação da proposta curricular de educação física para a pré escola. São Paulo, SE/CENP, 1989.
- o) SÃO PAULO/SE/CENP. Proposta curricular de educação física: 2º grau. São Paulo, SE/CENP, 1992.
- p) SÃO PAULO/SE/CENP. A prática pedagógica. A educação física: 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1995.
- q) SILVA, João B. F. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo, Scipione, 1989.
- r) SOARES, C.L. et alii. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo, Cortez, 1992.
- s) TANI, Go et alii. Educação física escolar: uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1986.

A partir desta seleção, optamos por localizar e analisar somente as obras cujos conteúdos implicassem sistematização de conhecimentos escolares relacionados à educação física no ensino médio. Para classificação das propostas, utilizamos o quadro de teorias da educação física proposto por CASTELLANI FILHO (1995), no sentido de situar a questão das metodologias de ensino. Segundo este autor, as metodologias podem ser agrupadas em não-propositivas e propositivas ou ainda sistematizadas e não-sistematizadas.

Em relação às não-propositivas, temos as abordagens Fenomenológica (MOREIRA, 1992a), Sistêmica (BETTI, 1991a) e Antropológica (DAÓLIO, 1995a), sendo que estas, mesmo considerando questões referentes à educação física escolar, não estabelecem metodologias para o seu ensino. No campo das propositivas não-sistematizadas, encontramos as concepções Desenvolvimentista (TANI, MANOEL, KOKUBUN & PROENÇA, 1986), Construtivista (SILVA, 1989) e Plural (DAÓLIO, 1995b). As concepções propositivas sistematizadas, ou seja, configurações curriculares onde a seleção, organização e sistematização de conhecimentos, no tempo e espaço pedagógico, estejam claramente explicitados, se encontram na perspectiva da Aptidão Física e da concepção Crítico-Superadora (SOARES & et alii., 1992).

Assim, para efeito de análise e investigação deste estudo, foram selecionadas a Proposta curricular para o ensino de educação física de segundo grau (SÃO PAULO. SE.CENP, 1992), e Metodologia do ensino de educação física (SOARES & et alli, 1992).

Estas propostas pedagógicas foram tratadas a partir da utilização e aplicação da técnica de análise de conteúdo que, segundo BARDIN (1979), tem como objetivo a obtenção de informações aprofundadas das comunicações, quaisquer que sejam, considerando como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42).

Para HOLSTI (1968), a análise de conteúdo compreende um método de pesquisa orientado para objetivos e problemas diversos, sendo que o conteúdo das comunicações serve de referência para possíveis inferências. CHIZZOTTI (1991) esclarece quais as características deste método quando sinaliza para a possibilidade de se compreender criticamente o sentido das comunicações, tanto em seu sentido explícito e manifesto, bem como os ocultos e latentes:

Análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. (p.98).

FRANCO (1986) afirma que o ponto crucial para o efetivo desenvolvimento da análise de conteúdo diz respeito ao estabelecimento das categorias de análise, uma vez que as mesmas podem ser definidas a priori ou não, dependendo da evolução e da natureza da própria investigação. Enfatiza também que é fundamental o acervo teórico que o pesquisador possui, de forma a permitir um trato objetivo, por meio de uma interação ativa junto aos dados obtidos e as questões emergentes.

Considerando estas orientações, analisamos estes dois documentos em momentos distintos, efetuando uma contextualização inicial para retomarmos as circunstâncias em que estas obras foram elaboradas, bem como seus objetivos fundamentais. Procurando efetuar uma identificação temática dos conteúdos

sugeridos por estas propostas metodológicas, prosseguimos posteriormente para a descrição e análise dos diferentes tipos de conhecimento, procurando perceber qual a amplitude, profundidade e pertinência destas propostas, na perspectiva dos conhecimentos ou saberes escolares relacionados à educação física no ensino médio. Sendo assim, optamos por estabelecer previamente as categorias de análise, sendo estas relacionadas aos tipos de conhecimento, ou seja, conceitos, fatos e princípios (POZO, 1998), procedimentos (COLL & VALLS, 1998), atitudes, valores e normas (1998), uma vez que os mesmos constituem o acervo cultural pelo qual o processo de escolarização confere forma aos conteúdos escolares, verificando portanto a ocorrência destes mesmos junto às propostas selecionadas.

4 DISCUSSÃO

4.1 Proposta curricular para o ensino de educação física: 2º grau

A proposta curricular para o ensino de educação física no 2º grau (SÃO PAULO. SE.CENP, 1992) é um documento elaborado pela equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, mais especificamente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, cujo o objetivo é o de fornecer um suporte metodológico que propiciasse diretrizes básicas e orientadoras de um trabalho pedagógico a ser construído nas escolas públicas estaduais.

O surgimento desta proposta está inserido em um amplo programa de reforma do ensino público estadual, instituída pelo Decreto nº 34.035 de 22/10/1991, expressando por meio deste o projeto educacional denominado de “Escola Padrão”. Este projeto propõe como meta primordial a recuperação da escola pública, no sentido de prover à sociedade de um ensino de melhor qualidade, entendendo-se portanto, que para alcançar tal anseio, seria imprescindível conceber a instituição escolar como espaço destinado ao crescimento intelectual, cultural, ético e profissional dos educandos; uma escola compreendida como um organismo vivo e como núcleo base do ensino dentro de uma sociedade dotada de características e dinamismo próprio, pressupondo a necessidade de apropriação de conhecimentos historicamente construídos:

O cumprimento desta missão exige o pleno domínio e a apropriação sistematizada dos conhecimentos, bem como dos seus processos de produção, abrindo aos educandos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade. É essencial, assim, levar-se em conta a unidade e a integridade que caracterizam o processo educativo, o que se ensina, como se ensina e como se dá o processo de aquisição do conhecimento.”(SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.3).

Sendo assim, uma característica básica deste projeto, reside particularmente no desenvolvimento de uma autonomia de ação administrativa e pedagógica das escolas, redefinindo as relações e vínculos do Estado junto às mesmas, cujo perfil interativo foi historicamente marcado por uma burocracia tecnocrática. Desta maneira, caberia à Secretaria de Educação estabelecer o currículo básico comum a toda rede, sendo a organização dos processos pedagógicos de responsabilidade das escolas, orientadas por propostas curriculares que fornecessem diretrizes e orientações de natureza metodológica, nos indicando que “as propostas curriculares ora apresentadas devem subsidiar a ação docente, estabelecendo os objetivos e os conteúdos mínimos a serem alcançados pelos alunos ao final de cada ano letivo e nível de ensino.” (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.5).

O processo de construção desta proposta curricular (versão preliminar) representa um processo de discussão estimulado e orientado pela CENP em 1989, junto aos professores da rede estadual atuantes no ensino de educação física de 2º grau (ensino médio). Na ocasião, segundo dados deste mesmo documento, foram organizados encontros com os docentes em questão para repensar a prática, principalmente do ponto de vista filosófico, político e social, de forma a diagnosticar aspectos pertinentes ao processo ensino-aprendizagem ou possibilidades de intervenção na realidade.

Para os organizadores desta proposta, ela representa um processo em construção, fruto de uma reflexão que sinaliza para um visão mais ampla do processo educativo bem como, do próprio componente curricular, conforme os seguintes argumentos:

Esta proposta representa um início de sistematização refletindo as intenções pedagógicas da equipe técnica de educação física da CENP. Configura-se como um novo parágrafo do mesmo capítulo de uma história em construção, qual seja, a história do resgate de uma Educação Física que, parte indivisível do currículo, contribui indelevelmente para a formação do homem. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.11).

No capítulo de apresentação, pode-se perceber o processo de debates e reflexões, cujas conclusões emergentes indicam, por exemplo, a presença de uma variedade de planos de ensino, seleção aleatória de conteúdos programáticos, indefinição metodológica, ou seja, ausência de diretrizes básicas e orientadoras do trabalho pedagógico. Um outro aspecto sinalizado foi o distanciamento entre o ensino fundamental e o ensino médio, no que diz respeito à desarticulação entre atividades propostas e os objetivos educacionais, além da inexistência de uma avaliação sistemática.

Pelo mencionado até então, parece que se evidencia a necessidade de um trabalho mais objetivo no que tange à construção de propostas sistematizadas, onde as questões fundamentais - para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar - expressem um projeto mais articulado e consistente frente à realidade do quadro apresentado. Cabe aqui, no que tange aos objetivos propostos por este trabalho de investigação, ressaltar que os aspectos anteriormente mencionados, como a seleção aleatória de conteúdos, desarticulação entre objetivos propostos e conteúdos de ensino, falta de um processo consistente de avaliação, constituem, portanto, um problema a ser considerado. Esta questão exige uma reflexão pertinente, uma vez que esta proposta curricular (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992) traz um diagnóstico revelando estas dificuldades que, sem dúvida, devem receber uma atenção especial, pois esta mesma proposta tem como finalidade subsidiar a ação docente com objetivos e conteúdos mínimos ao final de cada ano letivo e nível de ensino.

O saber pedagógico do professor da rede pública poderá ser orientado segundo as proposições deste documento, que é oriundo de uma equipe técnica governamental. É, portanto imprescindível que se coloque de maneira clara e objetiva os conhecimentos a serem veiculados nas escolas por este componente curricular, para que as demandas educacionais sejam alcançadas conforme enunciado pela própria proposta, quando sinaliza que “a educação escolar deve propiciar o domínio de

competências que permitam a plena participação do indivíduo, enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna”. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.3).

Para que a educação escolar cumpra seu papel na sociedade moderna, pressupõem-se o desenvolvimento do indivíduo na perspectiva de uma educação para cidadania, exigindo, portanto, um processo que garanta a apropriação de conhecimentos que impliquem conceitos, fatos, princípios, atitudes, valores, normas e procedimentos, necessários para uma participação social e política cada vez mais ampla. Neste sentido, os componentes curriculares, incluindo-se aí a educação física, deverão ser trabalhados de maneira a garantir um processo com os diferentes tipos de conhecimento, sendo que a apropriação dos mesmos deverá ocorrer de maneira sistematizada, exigindo das propostas um nível condizente de proposição e elaboração que garanta um suporte metodológico consistente e coerente com as perspectivas que sinaliza.

⁴ Na proposta curricular (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992), encontramos elementos indicativos de que a educação física deverá desenvolver uma concepção calcada no humano, que colabore para um movimento de transformação social cujo protagonista destas ações e movimentos expressem um homem conhecedor e crítico. Caberia à educação física desenvolver uma função no currículo escolar, em uma escola pública que integra um conjunto de mediações sociais responsáveis pela preservação e transformação da cultura.

Para que a educação física contribua nesta direção, é necessário que se constitua em um componente curricular cuja contribuição específica seja devidamente articulada junto aos demais componentes, à luz de um projeto pedagógico em que se considere a diversificação das diversas áreas do conhecimento e do espectro cultural mais amplo e, principalmente, aqueles que se encontram disponíveis na cultura escolar, sendo estes de caráter sistematizado. Assim, conforme o primeiro capítulo desta proposta “O ensino de educação física no 2º grau”, há de se considerar alguns aspectos presentes na realidade escolar, e conseqüentemente na educação física, que se constituem entraves para seu desenvolvimento em uma perspectiva transformadora e articulada às demandas educacionais emergentes.

Nesta proposta curricular encontramos considerações relativas às implicações da Lei Federal 7692/1988 que, com o objetivo de adequar a dimensão do estudo face à realidade do jovem trabalhador, possibilitou a dispensa das aulas de educação física por motivo de trabalho, por estar calcada em uma visão reducionista biologizante de movimento corporal, bem como limitar a amplitude e o significado deste componente curricular. A partir desta legislação, surge o problema do controle das declarações de trabalho para finalidade de dispensas das aulas.

Um outro dado importante reside na colocação deste componente curricular para fora do horário comum das outras aulas, o que dificultava o acesso dos alunos que manifestavam interesse em participar das aulas de educação física, implicando portanto, desvalorização do componente com uma ampla evasão dos alunos. As normatizações legais presentes naquele contexto se constituíam em um entrave para uma melhor adequação e desenvolvimento da educação física como componente curricular, uma vez que reforçavam uma visão como atividade, conforme o Decreto Federal 69.450/1971 que regulamentava a educação física, caracterizando-a da seguinte maneira:

(...) por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e a implantação de hábitos sadios. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.14).

A partir destas considerações, podemos perceber uma concepção mecanicista da educação física, entendida basicamente como aptidão física, orientada por um referencial estritamente reducionista de caráter prático e fisiológico, cuja compreensão do movimento corporal e do conceito de saúde são colocados e estabelecidos de maneira muito simplificada. O professor de educação física é entendido como o “educador do físico”, demonstrando uma visão fragmentada da totalidade humana, além de uma forte inclinação à incorporação de modismo e aspectos hedonistas referentes à visão de corpo. Também se faz necessário destacar que os objetivos propostos por este dispositivo legal sugerem aspectos e competências que extrapolam a especificidade do componente, como por exemplo, emprego útil do

tempo de lazer, hábitos saudáveis, forças psíquicas, morais, físicas e liderança, aspectos estes que podem e devem ser trabalhados pelo projeto escolar como um todo, e não especificamente pela educação física, dada a complexidade do desenvolvimento destas questões.

Segundo os autores desta proposta curricular, se faz necessário empreender uma tarefa no sentido de superar este entendimento e estas práticas, dirigindo os esforços para uma concepção mais ampla, redefinindo o papel do professor de educação física conforme as seguintes indicações:

Nesta perspectiva, o professor de educação física não é aquele que procura passar técnicas corporais ou esportivas aos seus alunos, mas aquele que, através deles e em conjunto com seus alunos, realiza uma leitura crítica do mundo, interferindo e possibilitando a interferência e transformação dessa realidade. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.16).

Sendo assim, exige-se uma mudança no tratamento metodológico, especialmente no que diz respeito ao corpo de conhecimentos que a educação física desenvolve, ou melhor, vem tradicionalmente desenvolvendo. Evidencia-se desta maneira a necessidade de se reconfigurar a educação física como atividade para uma concepção de disciplina escolar, o que implica maior grau de explicitação e elaboração de conhecimentos sistematizados.

O tratamento como atividade concebeu as aulas de educação física como um espaço e um tempo para a reprodução mecânica de gestos e movimentos corporais, mais especificamente os ligados ao tema esporte, sem a devida contextualização político e social, além de desconsiderar a amplitude e dimensão das questões ligadas ao movimento do corpo humano. Esta concepção, que se procura superar, contribuiu significativamente para a desvalorização do componente curricular educação física mediante as transformações impostas pela sociedade em direção à escola, na medida que a instituição escolar promove a disseminação de saberes em uma sociedade movida pelo conhecimento, instrumento indispensável para a inserção dos cidadãos, e principalmente das novas gerações, na vida moderna.

Sendo assim, a proposta curricular anuncia o que se poderia compreender da educação física como disciplina:

Educação física, como disciplina, implica na promoção da reflexão através do conhecimento sistematizado; há um corpo de conhecimentos, um conjunto de práticas corporais e uma série de conceitos desenvolvidos pela educação física que devem ser assegurados. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.16).

Mais especificamente em relação ao 2º grau (ensino médio), a proposta elucida um pouco o perfil do ensino de educação física, apresentando algumas de suas características e tipos de saberes que deveriam estar inclusos em um trabalho neste nível de escolarização :

No segundo grau, trata-se de aproveitar a capacidade de operar formalmente - prerrogativa da maioria dos alunos da faixa etária pertinente a esse curso - promovendo discussões sobre manifestações dessas práticas corporais como reflexos da sociedade em que vive, pensando criticamente seus valores, o que levará os alunos a compreender as possibilidades e necessidades de transformar ou não esses valores. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.16).

Nesta proposta curricular, encontramos indicações para o desenvolvimento da cultura corporal, de forma a destacar os aspectos sócio-culturais presentes nas manifestações corporais, explorando questões e aspectos para além do âmbito biológico, psicológico e fisiológico. Assim sendo, cabe à educação física favorecer a apropriação universal de uma cultura corporal que indique o direito ao ócio, ao jogo ou ao lazer .

Analisando a apresentação da proposta curricular, bem como, o seu primeiro capítulo, pudemos perceber a presença de um diagnóstico dos principais problemas que dificultam o desenvolvimento da educação física como componente curricular, além das sinalizações na direção de um entendimento mais amplo do papel do professor de educação física, que tem como objetivo viabilizar a apropriação de um corpo de conhecimentos relativos ao universo das práticas corporais e de movimento.

No âmbito dos argumentos apresentados, espera-se que a educação física cumpra o seu papel junto à instituição escolar como disciplina, ou seja, portando claramente um conjunto de saberes sistematizados que contribuam para formação de um ser crítico, capaz de realizar uma leitura ampla da realidade em que está inserido, incluindo-se as questões ligadas à cultura corporal e de movimento. Conforme indicado

pela proposta, se faz necessária para que tal perspectiva se viabilize, a presença e o trabalho com conceitos e valores, promovidos por meio de discussões e debates para estabelecer as relações pertinentes entre as manifestações das práticas corporais e seus reflexos junto à sociedade.

Sendo assim, face ao conteúdo expresso por estes capítulos iniciais, cria-se a expectativa de que a proposta curricular para o ensino de educação física no 2º grau (ensino médio) apresente de maneira propositiva e sistemática os conhecimentos necessários para que a perspectiva que a mesma preconiza possa tomar forma e, conseqüentemente, atinja os seus propósitos conforme indicado na apresentação deste documento, que é orientar a ação dos professores de educação física a estabelecerem objetivos mínimos e conteúdos ao final de cada ano e nível de ensino, ou seja, o que o aluno ao longo e ao final do 2º grau (ensino médio) deva saber e aprender.

Dando prosseguimento à análise deste documento, verificando as possíveis indicações dos saberes destinados ao ensino de educação física no 2º grau (ensino médio), o segundo capítulo “Desenvolvimento do adolescente” retoma o estudo das principais características motoras, sócio - culturais, afetivas e cognitivas dos adolescentes, sendo que a partir desta análise, procura-se ressaltar as implicações educacionais que este conhecimento possa gerar. Neste capítulo, verifica-se uma descrição dos adolescentes de maneira genérica, sob o ponto de vista físico, afetivo, social e cognitivo, destacando que o adolescente deve ser compreendido como um ser na sua totalidade dentro ou fora do contexto escolar, sendo que a divisão anunciada está estabelecida apenas para favorecer um enfoque didático.

Do ponto de vista cultural, a proposta curricular sinaliza que a periodização da vida em fases não é natural e nem universal. Assim a adolescência deve ser compreendida no interior de uma cultura e conseqüentemente em um dado contexto sócio histórico. Sobre a adolescência, são depositadas determinadas expectativas sociais, como por exemplo o tipo de adulto que se quer formar por meio das instituições, entre as quais estão as escolas. Neste tipo de relacionamento com a sociedade, o adolescente manifesta diferentes tipos de comportamento que expressam a sua adaptação, ou até mesmo a contestação frente às exigências impostas pelo meio. A proposta curricular faz referência à puberdade como um fenômeno universal e biológico, que representa uma transformação, momento em que os adolescentes se

tornam aptos para a procriação. A puberdade também, sinaliza mudanças no âmbito corporal, mediante o surgimento das características sexuais secundárias, cujas repercussões atingem todos os domínios do comportamento humano.

Do ponto de vista cognitivo, o adolescente encontra-se no nível operatório lógico formal, apresentando, por sua vez, um potencial imaginativo maior comparado com a infância, sendo capaz de efetuar operações como abstrair, criticar, supor, criar hipóteses, analisar, comparar, descrever com muito mais desenvoltura em relação ao período da infância. Em função deste processo que se encontra em desenvolvimento, o adolescente amplia sua visão para além da sua família, escola ou sociedade. O repertório de interesses em diversos assuntos também se amplia, bem como a possibilidade de formular, problematizar e solucionar questões em nível hipotético. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992).

Sobre o aspecto afetivo, mudanças ocorrem principalmente em nível simbólico, como o chamado “desligamento familiar”, ou seja, pode-se perceber um deslocamento do eixo afetivo para fora dos vínculos familiares, fruto do desenvolvimento da sexualidade, quando emergem as relações afetivas típicas de namoros, e também a expansão dos relacionamentos de amizades e formação de grupos, cujos interesses estão orientados nas mais diversas atividades, assuntos e necessidades.

Como consequência deste deslocamento, ocorre uma espécie de “negação dos pais”, pois a família passa a representar e simbolizar os limites e os valores da sociedade, o que implica o reconhecimento da existência destes mesmos. As críticas ao quadro referencial de valores dos pais também indicam uma atitude de crítica à sociedade, emergindo assim comportamentos diferenciais. O adolescente passa de forma mais contundente a pensar em si e no futuro, a partir da perspectiva aberta pelos novos vínculos sociais que os grupos de amigos, a escola e a própria educação física poderão proporcionar no sentido de exercitar novas relações e possibilidades de atuação. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992).

No que tange ao aspecto físico, podemos constatar um corpo em transformação, sendo que estas mudanças não ocorrem simultaneamente e de maneira harmônica. Por exemplo, o aumento de estatura no período da adolescência representa em torno de 20% a 25% em relação à estatura final do adulto. Acompanhando este

processo, podemos verificar o aumento de peso, massa muscular e de gordura, sendo que para o sexo feminino ocorre um alargamento dos quadris, e para o sexo masculino, um maior desenvolvimento dos ombros. O estirão de crescimento se caracteriza de maneira distinta segundo características individuais, ou seja, em diferentes ritmos. Desta maneira, o adolescente apresenta um corpo mutante, cujo “novo” corpo demanda um nova reordenação dos movimentos em relação a si próprio, em relação aos objetos e também em relação aos demais corpos. Emerge, a partir deste fato, um novo potencial físico, sendo que para o adolescente torna-se interessante perceber, por meio de diferentes experiências, o que é possível fazer com seu corpo e seus respectivos movimentos. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992).

Para o adolescente, no conjunto deste processo de desenvolvimento, é preciso destacar que o seu corpo ganha um novo significado social, o adolescente é analisado e avaliado pelo seu comportamento corporal, sendo que o olhar que se volta sobre ele é o “olhar da sociedade”, segundo os valores sociais vigentes em um dado momento histórico. Encontramos, portanto, a presença de uma conotação social, construída culturalmente e disseminada pelos membros da sociedade, sendo que este corpo confere uma diferenciação, podendo assim, atribuir um “status” perante um grupo ou comunidade. Estes aspectos podem e conduzem a novos padrões de comportamento, o que por sua vez, implica representações e identidades individuais e de grupos, cujos significados estão presentes na vida cotidiana e determinam conceitos, atitudes, valores e comportamentos. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992).

Sendo assim, a educação física pode contribuir não apenas na construção e no desenvolvimento de um estilo pessoal de movimento, trazendo no seu bojo elementos de ordem afetiva, social e política, bem como, um repensar sobre os valores e as expectativas orientados para e sobre a dimensão corporal e dos aspectos relativos ao movimento do corpo humano.

Entre as características expostas por estes documentos no que diz respeito ao desenvolvimento do adolescente sinalizamos para algumas implicações educacionais, mais especificamente relacionadas ao ensino de educação física no 2º grau (ensino médio), uma vez que podemos relacionar as particularidades do sujeito que aprende e os saberes ou objetos a serem ensinados e construídos. Se na adolescência o indivíduo passa por modificações na sua estrutura corporal, por

apresentar um estirão de crescimento, o que leva a necessidade de explorar as novas possibilidades de movimento de um corpo em transformação, podemos inferir que o trabalho com habilidades motoras (procedimentos) justifica-se, por auxiliar na reorganização e controle de movimentos. Ou seja, verifica-se a possibilidade de viabilizar-se a disseminação e o desenvolvimento de conhecimentos procedimentais.

No âmbito cognitivo, o adolescente apresenta uma capacidade hipotético dedutiva de operar o pensamento, sendo capaz de realizar abstrações, críticas e suposições. Assim sendo, verifica-se uma possibilidade ampla no trabalho de problematização e solução de questões, o que permite o desenvolvimento de conceitos elaborados e compatíveis com a realidade dos educandos. Sobretudo, indica a viabilização do trabalho com conhecimentos conceituais e o desenvolvimento destas capacidades de operar o pensamento em circunstâncias específicas (procedimentos), no interior das aulas de educação física e no trato das questões relativas à cultura corporal e do movimento do corpo humano. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992).

Acerca do aspecto afetivo, tem o adolescente necessidade de identificar-se, relacionar-se e interagir com o grupo social do qual pertence, sendo uma possibilidade o grupo de colegas que participam da realidade escolar. A educação física pode contribuir para o desenvolvimento desta dimensão do comportamento humano, bem como as demais disciplinas, de forma a intervir na construção de um estilo pessoal de movimentar-se e de relacionar-se coletivamente, além de poder levar os educandos à reflexão sobre os significados e as conotações sociais e culturais que permeiam as práticas corporais e de movimento, reorientando ou reafirmando determinados valores, normas e atitudes.

Sendo assim, a metodologia de trabalho deve enfatizar a condução de um processo que inclua estes conhecimentos sistematizados e permita um tratamento que viabilize a perspectiva posta por este documento, que sugere uma educação física centrada no humano, viabilizando uma visão crítica de mundo e das práticas corporais e de movimento, favorecendo um ser autônomo conhecedor das suas possibilidades de intervenção na realidade que participa.

O terceiro capítulo faz referência a uma opção metodológica e sugere uma perspectiva construtivista interacionista fundamentada na teoria de Jean Piaget que, segundo explicações apresentadas nesta proposta curricular, procura explicar como se

passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento. Esta teoria propõe que as estruturas mentais tendem a equilibrar-se para adaptação do sujeito ao meio físico e social, sendo que cabe ressaltar a importância das trocas simbólicas e seus conteúdos entre o sujeito e o meio, considerando, portanto, a maturação do sistema nervoso e as experiências físicas e sociais.

Nesta perspectiva, a concepção de escola tradicional é criticada, uma vez que a mesma se configura como mera transmissora e reprodutora de informações e verdades absolutas. No enfoque construtivista, o sujeito deve assumir um papel ativo na construção do seu pensamento e conhecimento, sendo que o processo sai de um centralismo das ações docentes, que se presumia única fonte inquestionável de conhecimento e o aluno como se fosse um “receptáculo” de informações e conteúdos, para um processo mais amplo em que o professor será o mediador entre o aluno e o universo a ser conhecido. Neste sentido, cabe ao professor promover desafios e desequilíbrios entre os alunos para que os mesmos possam efetuar uma reordenação, ou melhor, um reequilíbrio, fruto de uma reorganização mental, para que um processo de tal natureza favoreça o pensamento autônomo, conforme as seguintes argumentações:

Há, então, que se buscar, através da educação física, a formação de alunos autônomos, que sejam capazes de cooperar, de questionar e criticar valores que lhes são transmitidos, tornando-os potencialmente aptos para transformá-los quando necessário. (p.29).

Por meio desta proposta curricular, questiona-se como poderia o docente de educação física atuar de forma construtivista, para que estes aspectos anteriormente mencionados fossem desenvolvidos. São apresentados, por exemplo, indicações em relação ao tema jogo, demonstrando como poderíamos desenvolvê-lo nesta perspectiva:

Na discussão de um jogo entre os alunos, o professor adotará a postura de coordenador dos debates, questionando o grupo de forma a favorecer o aproveitamento de respostas que sejam oriundas da reflexão individual e coletiva. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.29).

Pudemos perceber no conteúdo desta proposta curricular (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992) indicações referentes ao valor das discussões e dos debates como forma não apenas de articular e desenvolver o pensamento e a crítica, mas, sobretudo, tornar possível a compreensão dos diferentes pontos de vista, especialmente as atitudes indispensáveis para o desenvolvimento da cooperação. Pelo que pudemos perceber, atitudes de cooperação, a capacidade de operar questionamentos críticos e pontos de vista distintos, exigem o domínio de procedimentos e habilidades que impliquem diferentes tipos de conhecimentos relacionados à especificidade do componente curricular. Utilizou-se o exemplo do jogo, suas regras e seus aspectos táticos, como exemplos para este tipo de intervenção. Quais seriam os outros saberes a serem considerados em um programa de educação física no 2º grau (ensino médio) para que a perspectiva em questão tome forma para o atendimento dos objetivos propostos por esta mesma proposta?

O capítulo referente aos conteúdos de educação física no 2º grau (ensino médio) corresponde às considerações a respeito dos principais conhecimentos e saberes a serem sistematizados, e também as suas respectivas implicações educacionais. Sendo assim pode-se esperar que neste momento sejam explicitados os saberes a serem trabalhados pelo componente curricular educação física, de maneira a atender aos objetivos desta proposta, e também à perspectiva assumida no transcorrer das análises elaboradas.

Encontramos neste capítulo críticas no tocante ao tratamento dos conteúdos e das atividades desenvolvidas nas escolas, ou seja, verifica-se que as aulas vêm priorizando um caráter recreativo, onde o jogo representa a atividade predominante, de forma eminentemente prática, sem grandes implicações teóricas, dificultando a sua caracterização como uma disciplina constituída de saberes sistematizados. A proposta também sinaliza que estas mesmas aulas vêm assumindo um aspecto de seletividade, de maneira a privilegiar os alunos mais habilidosos no uso e utilização das aulas de educação física, não se tornando, desta maneira, um espaço educativo para todos e na utilização ampla de suas possibilidades.

Como orientação desta proposta curricular, os autores sinalizam que a essência da educação física é o movimento e não há educação física sem movimento, destacando que:

Esse movimento poderá ser trabalhado através do oferecimento, pelo professor, do maior número possível de ações teóricas e práticas. Isto significa abrir o leque de atividades e abandonar a idéia da priorização deste ou aquele conteúdo. (p.31).

Desta maneira, podemos perceber que, segundo esta proposta curricular, identifica-se um corpo de conhecimentos relacionado ao movimento do corpo humano que deve, de maneira apropriada, ser oferecido aos educandos, por meio de ações teóricas e práticas. Sendo assim, podemos pressupor a presença de distintos saberes que provavelmente são passíveis de seleção e sistematização, sendo estes elementos necessários para favorecer a superação de uma educação física concebida como uma simples prática de movimentos, seletiva e discriminatória em relação à totalidade dos alunos, além da perspectiva crítica e transformadora na qual esta mesma deveria atuar ao lado dos demais componentes curriculares. Neste sentido, podemos questionar quais são os conhecimentos que garantiriam a viabilização e o desenvolvimento de um processo com estas características? Estariam estes saberes exemplificados e detalhados por esta proposta, cujo objetivo e alcance é orientar e facilitar a construção de programas de educação física no ensino médio, permitindo a explicitação de objetivos e conteúdos a serem trabalhados ao final de cada ano letivo e nível de escolarização?

Esta proposta faz referência ao resgate da educação motora, entendida como um processo que permita ao educando buscar e desenvolver sua dinâmica própria de movimento e estilo pessoal de se movimentar. Segundo este documento (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992), este aspecto não encontra-se concluído, uma vez que este adolescente presente no então 2º grau (ensino médio) apresenta um corpo em mutação face aos processos de crescimento físico corporal, que exige, portanto, propostas de movimentos para favorecer um conhecimento das possibilidades motoras, bem como o controle e conhecimento deste novo “corpo”.

Para o atendimento desta necessidade, os autores sugerem um trabalho que inclua uma educação motora, destacando para a possibilidade do trabalho com o tema ginástica, citando o trabalho com ou sem material, individual ou coletivamente, buscando a construção de seu estilo próprio de movimentação. Podemos entender que

estas considerações residem mais no campo do desenvolvimento de procedimentos, face esta descrição estar ligada mais diretamente às habilidades motoras, ou seja, algo voltado para a capacidade de se mover adequadamente em um contexto específico. Porém, na sequência descrita pela proposta, podemos encontrar referências um pouco mais detalhadas em relação a estas questões, tais como:

No segundo grau, pretende-se a prática dessas habilidades de forma mais autônoma e mais consciente. Através da reflexão e conscientização do que estão fazendo, os alunos saberão porquê e para quê realizar determinadas atividades, em oposição à idéia da sua simples repetição. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.32).

A partir destas afirmações, podemos considerar o destaque atribuído pela proposta curricular em relação ao trabalho com habilidades motoras, que pode ser considerado como procedimento importante, somando-se a este processo, como fator indispensável, o desenvolvimento de informações e conceitos que garantam explicações e significados ao mover-se, para que o movimento seja adequado às necessidades dos indivíduos e possibilitem uma melhor compreensão entre o fazer e o compreender. A formação do pensamento crítico e o desenvolvimento do sujeito autônomo são objetivos da instituição escolar, portanto cabe também à educação física explicar os motivos e necessidades do movimento do corpo humano, quais são as suas implicações para o homem, que aspectos estão presentes no ato de mover-se de maneira a prover o cidadão de condições mais adequadas de adaptação e transformação de si e do meio, sendo estas informações elementos relevantes na construção de atitudes e valores.

Uma outra referência da proposta curricular diz respeito às modalidades coletivas de esporte. Nos parece que, ao anunciá-las, reconhece a relevância social e cultural das mesmas e, principalmente, indica a pertinência do tema em relação à especificidade do componente curricular educação física. Neste sentido, a proposta descreve a orientação do trabalho do docente junto a este tema, sublinhando os seguintes aspectos:

Os esportes coletivos, como atividades determinadas culturalmente, podem fazer parte das aulas de educação física. Neles, o adolescente pratica sua

autonomia, compreendendo seus limites e potencialidades e as dos companheiros. Cada um deve buscar o seu nível individual de excelência. O professor estimulará o desempenho de cada aluno, na procura do ponto ótimo de realização. Isto não significa propor o alcance de modelos de alto rendimento físico e desportivo. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.32).

O texto acima descrito sugere o entendimento de um trabalho que incide sobre o desenvolvimento de habilidades, sendo indicado neste mesmo documento, conhecimentos ou intervenções a serem trabalhados pelo professor na direção dos valores e atitudes, como podemos identificar :

Nos esportes coletivos, as situações de interação com os companheiros criam possibilidades de desenvolver conceitos importantes, como por exemplo, a cooperação, até porque se espera que os praticantes do grupo tenham os mesmos objetivos. A sociabilidade pode não estar assegurada mas os caminhos para ela estarão abertos. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.32).

Outro tema considerado para exploração pedagógica diz respeito às modalidades individuais de esporte, sendo também considerada sua relevância, na medida que consideram que “os esportes individuais podem ser trabalhados da mesma forma que os coletivos. Neles também acontece a interação do sujeito com o mundo e consigo mesmo e, por isso, serão bem vindos e estimulados.” (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.32).

A proposta esclarece que o trato com o tema esporte deve considerar a contextualização histórica destas manifestações, demonstrando as origens de determinadas atividades junto à cultura em que estavam inseridas, proporcionado conhecimento com entendimento, ampliando este universo a ser descoberto e explorado pelo aluno. Desta maneira compreende-se que um trabalho de sistematização deverá ocorrer, e que uma teorização deve ser proposta em uma educação física que almeja configurar-se como uma disciplina escolar, transcendendo os limites de uma concepção reducionista.

No transcorrer deste capítulo acerca dos conteúdos em educação física para este nível de escolarização, a dança também é sugerida como tema a ser incorporado em programas escolares desta natureza, sendo considerada como um recurso

pedagógico importante, até mesmo pelo significado social que lhe é atribuído na vida social no âmbito não escolar e no cotidiano dos cidadãos de maneira geral. Conforme indicação da própria proposta curricular, é necessário fazer com que os adolescentes que apreciam e se envolvem com a dança fora da escola possam trazê-la para dentro da mesma. Podemos, a partir desta consideração, perguntar qual é o tratamento que o tema dança deve receber ao adentrar não apenas na cultura da escola, mas no componente curricular educação física? Que saberes devem ser vinculados ou construídos a partir deste tema? Segundo a própria proposta curricular, o trabalho com o tema dança traz contribuições pelo fato de que “a dança está vinculada ao desenvolvimento do ritmo e este está vinculado ao próprio corpo e ao espaço. A dança é um recurso pedagógico imperdível e sua prática pode permear todas as séries do 2º grau.” (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.33).

Sobre a dança se depositam expectativas, significados e finalidades que podem ser discutidos e analisados, uma vez que por meio de atividades desta natureza os indivíduos ao se movimentarem, expressam valores, crenças, sentimentos e emoções, de forma que conceitos, habilidades, atitudes e valores são passíveis de ser disseminados e aprendidos no contexto da educação escolar. Neste sentido, podemos questionar quais danças, ritmos e manifestações presentes no universo da cultura um professor é capaz de selecionar e promover face à possibilidade de incorporação deste tema junto à cultura do aluno e da escola, atribuindo o devido tratamento na perspectiva do saber escolar? Na proposta, encontramos indicações do que se poderia aproveitar em um trabalho com o tema dança, quando afirma que “é preciso que o professor retome as danças, entremeando, se possível, as folclóricas com as modernas, com evolução progressiva dos níveis de complexidade coreográfica”. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.33).

Nos parece que a ênfase neste trabalho se dá no nível dos procedimentos, uma vez que a própria proposta diz que não há educação física sem movimento, e também se sublinha questões referentes a níveis progressivos de complexidade coreográfica, onde se ressalta uma capacidade em se saber fazer um determinado tipo de movimento:

O importante no desenvolvimento de qualquer uma das propostas de dança é que o objetivo fique assegurado, qual seja, o de internalizar o ritmo, praticando-o com percepção segura de que todos possuem uma forma própria de se expressar corporalmente. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.34).

No que se refere a um dos aspectos pertinentes a esta proposta, podemos perceber a preocupação em respeitar-se as diferenças pessoais, por meio do enfoque na busca de um estilo pessoal de movimento e expressão, provavelmente fruto de uma reflexão crítica à concepção mecanicista de educação física que enfatizava a reprodução de gestos determinados pelos professores, onde a imitação e o rigor técnico eram aspectos preponderantes sobre os demais. No que diz respeito à menção dos tipos de dança, quais danças folclóricas e modernas poderiam ser selecionadas e sistematizadas?

O discurso de encerramento do capítulo em questão faz considerações sobre a necessidade de incorporar-se um repertório amplo de atividades motoras, destacando a necessidade da contextualização político e social das mesmas, incluindo-se, portanto, conhecimentos teóricos e práticos como podemos perceber nestas considerações finais:

Neste capítulo, nossa escolha recaiu sobre o resgate da educação motora, sobre os esportes e a dança, conteúdos em geral mais trabalhados no 2º grau. Outras práticas corporais podem e devem compor o planejamento do professor. O importante é que, quaisquer que sejam elas, a sua prática seja efetiva e consciente e sua contextualização teórica, em nível histórico social, esteja assegurada. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.34).

Para que estes aspectos possam se tornar viáveis no âmbito da prática escolar efetiva, seria necessário perceber a necessidade de evidenciar-se quais são estes conhecimentos que possibilitam uma devida contextualização teórica em nível histórico social. Além do mais, o movimento do corpo humano apresenta outras dimensões a serem exploradas e compreendidas, como por exemplo, as implicações fisiológicas, antropológicas, psicológicas, ecológicas, econômicas, filosóficas de toda e qualquer atividade que implique movimento do corpo humano. Um outro aspecto importante diz respeito ao movimento do corpo humano no sentido de compreendê-lo para além do

âmbito institucional, ou seja, da dança, do jogo, do esporte, da ginástica. Este mesmo homem se move no contexto do trabalho, da sexualidade, da vida cotidiana, para além dos temas apresentados, o que por um lado implica uma riqueza de possibilidades frente ao tema em questão e por outro, se constitui um problema para a seleção de saberes a serem disseminados ou construídos junto à cultura escolar por meio do componente educação física. Este fato nos obriga a pensar que, se existem estas alternativas de exploração pedagógica e educacional, a avaliação deve abrigar de forma apropriada esta perspectiva, que implica conhecimentos e saberes, que exige conceitos, fatos, princípios, procedimentos, valores, atitudes e normas, relacionados às práticas corporais e de movimento.

Segundo esta proposta curricular, a avaliação tem se apoiado em idéias cristalizadas para efeito de retenção ou promoção dos alunos, servindo mais como um instrumento de verificação do que um processo a ser desenvolvido. Mais especificamente em educação física, os critérios apontados por este documento dizem respeito à frequência às aulas, rendimento físico e execução de fundamentos esportivos. A proposta curricular sinaliza que a consideração destes aspectos não é suficiente para a transformação da educação física como área de produção de conhecimentos, e principalmente a configuração desta como disciplina.

A verificação da presença dos alunos em aula, ou seja, assiduidade, bem como a simples reprodução de gestos ou movimentos, não leva à superação de um reducionismo tanto na concepção avaliatória quanto no trato com o conhecimento a ser veiculado, como pode-se perceber nas seguintes considerações:

A assiduidade por si não pode determinar a apropriação ou não de conhecimentos e habilidades ensinados; a execução de fundamentos esportivos isolados não asseguram, por exemplo, sua efetiva utilização em situação de jogo; os testes que desconsideram, de certa forma, o potencial individualizado de cada aluno e equalizam todos sob o mesmo ponto de vista. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.35).

Os autores sugerem uma avaliação processual e interativa, sendo permitido ao aluno errar, para que possa corrigir, avaliar e perceber o seu desempenho. Destaca-se também que o processo de avaliação deve incluir aspectos pertinentes ao desenvolvimento do pensamento operatório formal, por meio de resoluções de desafios

e problemas a serem colocados, além de observar como os educandos resolvem problemas emergentes nas aulas de educação física nos domínios afetivos, motores, cognitivos e sociais. Sendo assim, é importante na perspectiva desta proposta curricular avaliar se o aluno insere o que foi aprendido no seu contexto político, histórico e social.

A partir destas considerações, podemos perceber a necessidade de se estabelecer ou selecionar os diferentes saberes para efeito de sistematização, bem como para o desenvolvimento de um processo também sistematizado de avaliação, como nos sugere o próprio documento:

A avaliação deverá incidir sobre a aquisição dos conhecimentos sistematizados a nível teórico, através de momentos onde o aluno será instado a responder questões escritas, para em seguida ser solicitado a aplicar tais conhecimentos na prática. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.36).

Estas questões permitem sinalizar a possibilidade de se trabalhar não apenas o fazer movimento, seja ele qual for, mas também compreender os aspectos ou elementos presentes na sua realização, e sobretudo, no seu significado, levando-nos a perceber a necessidade do entendimento de quais fatos, procedimentos, atitudes, valores e conceitos devem estar inclusos para o estabelecimento da relação entre o fazer e o compreender. Fica claro que a avaliação deve estimular a percepção dos sujeitos que dela participam frente à relação entre o saber e o saber fazer, de forma a garantir sentido e significado às aprendizagens. Nesta perspectiva a avaliação deverá estar em correspondência com os tipos de conhecimento que se propõem identificar ou desenvolver no processo ensino-aprendizagem. Os autores desta defendem uma educação física com tratamento de disciplina, portanto sistematizada; logo, a avaliação, por coerência, também deverá ser sistemática e processual.

Como último capítulo deste documento, encontramos indicações, comentários e resumos de vídeo para serem utilizados nas aulas de educação física, a partir dos quais procuramos identificar os temas pertinentes e seus respectivos tipos de conteúdo. Na perspectiva da proposta em questão, a utilização de vídeos deve corresponder às seguintes necessidades:

Uma escola que pretenda acompanhar as mudanças sociais contemporâneas deve incorporar ao processo educacional os recursos colocados à disposição pelo moderno desenvolvimento tecnológico, com vistas não só favorecer a apropriação formal do conhecimento institucionalizado, mas também visando a formação de um cidadão crítico, capaz de compreender e transformar sua realidade. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.43).

O trabalho com vídeos, desde que contextualizados, permite o desencadeamento de debates e discussões relativos aos conteúdos que se pretende desenvolver, além do interesse demonstrado pelos jovens em relação a estas atividades. Um trabalho com estas características permite interferir no desenvolvimento do pensamento abstrato por meio de imagens.

O primeiro vídeo que esta proposta faz referência diz respeito ao tema jogo. Narra a passagem do jogo como divertimento a um processo violento de profissionalização. A proposta curricular apresenta, como sugestão de uso, o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- Destacar as diferenças entre o jogo prazeroso e recreativo daquele a serviço da técnica.
- Analisar e discutir a influência da atitude autoritária, via árbitro ou professor, no comportamento dos jogadores.
- Realizar pesquisa sobre acontecimentos nacionais e internacionais onde as torcidas extrapolam sua posição e atuação.
- Discutir causas e efeitos da violência no esporte, em especial nos grandes centros urbanos.
- Levantar relações entre o empobrecimento da sociedade e perda de valores com a violência manifesta nos campos esportivos.
- Discutir a cooperação do grupo e o respeito pelo adversário nos jogos e esportes praticados na escola.
- Estabelecer ligações entre as vivências esportivas e a vida diária na escola, no trabalho e na família. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.44).

Um outro tema proposto refere-se à ginástica, mais especificamente à Ginástica Olímpica, onde são mostradas as diversas modalidades realizadas em provas da Copa América, sendo recomendada a exploração dos seguintes aspectos :

- Observar os diferentes aparelhos utilizados na prática da ginástica olímpica.

- Estabelecer relações entre os movimentos semelhantes nos aparelhos, como por exemplo, na barra fixa e barras assimétricas.
- Diferenciar exercícios da ginástica olímpica em função de sua principal característica; por exemplo: equilíbrio, força, impulso.
- Diferenciar os movimentos coreográficos dos movimentos acrobáticos.
- Discutir as diferenças de níveis do esporte brasileiro e internacional.
- Levantar possíveis causas dessas diferenças.
- Discutir a dimensão política dos campeonatos mundiais e olimpíadas.
- Discutir as possibilidades da escola no que se refere à prática de ginástica olímpica. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.45).

Seguindo na análise do documento, vê-se referência ao tema coluna vertebral, cujo material demonstra os diversos defeitos de postura e locomoção, causadores ou decorrentes de problemas na coluna. A anatomia da coluna vertebral e as partes que a compõem são focalizados nas diversas fases da evolução do homem, sendo sugerido o trabalho envolvendo as seguintes questões:

- Iniciar um trabalho sobre a importância da coluna no movimento humano.
- Pesquisar o funcionamento da coluna/ossos, músculos, nervos, vértebras e discos intervertebrais.
- Levantar possíveis exercícios que melhoram a postura e a locomoção, além de prevenir problemas de coluna.
- Motivar o estudo dos alongamentos e outros exercícios que podem ser realizados em casa, individualmente e até com familiares.
- Possibilitar um trabalho inter-disciplinar com Ciências e Biologia.
- Entrevistar um especialista em tratamento de coluna para verificar os problemas mais comuns; as possíveis causas, formas de tratamento.
- Relacionar o funcionamento do sistema locomotor com o sistema nervoso. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.45).

Este mesmo tema é explorado por um outro material denominado “Coluna 2”, no qual se apresentam diversos tipos de problema que a postura incorreta da coluna vertebral provoca no corpo humano: formas certas e erradas de executar tarefas cotidianas e exercícios que podem melhorar a postura, permitindo uma coluna vertebral sadia. Neste sentido, a proposta recomenda a inclusão das seguintes atividades:

- Explorar as informações do filme e relacioná-las com as atividades da vida diária.
- Relacionar o seu peso corporal com a altura.

- Relacionar o peso corporal com as implicações a nível de coluna.
- Identificar pela breve análise sugerida no filme, os problemas de coluna dos alunos. Sugerir exercícios e providenciar encaminhamento médico, se necessário.
- Reafirmar os cuidados que devem ser tomados quando na execução de exercícios físicos nas aulas de educação física.
- Motivar pesquisa sobre o funcionamento de outros sistemas do corpo humano que influem mais diretamente nos movimentos esportivos. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.46).

Um outro material indicado pela proposta trata de uma história bem humorada dos jogos olímpicos, desde o seu aparecimento na Grécia Antiga até os tempos modernos. A decadência de Roma e o ressurgimento das olimpíadas com imagens dos primeiros jogos da era moderna, sendo que a partir destes fatos sugere-se o encaminhamento das seguintes atividades:

- Comparar as modalidades dos jogos olímpicos da Grécia antiga com as atuais.
- Observar e analisar o biotipo de cada atleta do programa em relação à modalidade que ele pratica.
- Organizar uma olimpíada utilizando material mais semelhante possível aos das primeiras olimpíadas.
- Procurar informações e documentos visuais sobre a Grécia Antiga de modo a compor o cenário em que se realizavam os primitivos jogos olímpicos.
- Com apoio nos dados fornecidos pelo programa, ampliados por uma pesquisa, organizar uma síntese (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.47).

Um outro vídeo sugerido para incorporação em programas de educação física refere-se ao corpo humano, no qual procura-se apresentar uma visão detalhada da organização interna que faz com que possamos exercer algumas das nossas funções vitais e também à atuação dos músculos e ossos, responsáveis pela sustentação e locomoção do corpo. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992).

Um outro material indicado para inclusão em aulas de educação física diz respeito a AIDS, sendo que o documento sinaliza para a necessidade de os jovens serem informados sobre a doença e a maneira de evitá-la, recomendando o seguinte uso deste material:

- Discutir problemas específicos da doença, as implicações sociais e os grupos de risco.
- Comparar as estatísticas atuais com as anteriores, discutindo as mudanças no perfil dos grupos de risco.
- Discutir a necessidade do não isolamento social dos aidéticos e os preconceitos que enfrentam comumente em nossa sociedade.
- Levantar dados sobre a disseminação da AIDS no mundo e as implicações sócio-econômicas decorrentes deste quadro.
- Realizar pesquisas sobre outras doenças sexualmente transmissíveis.
- Trabalhar interdisciplinarmente, envolvendo toda escola. (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.48).

Como última sugestão de vídeo a ser explorado pedagogicamente pela educação física é sugerido o tema puberdade, em que se procura demonstrar as diversas modificações que ocorrem durante este fenômeno, o desenvolvimento e evoluções por que passam o corpo feminino e masculino, sendo apresentadas as seguintes orientações:

Este vídeo não deve ser utilizado isoladamente. Seu uso deve ser inserido em projeto interdisciplinar sobre “Sexualidade Humana e Educação Sexual”, elaborado pela escola e integrado ao currículo. As discussões devem abarcar o tema em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Para melhor entendimento da abordagem indicada, sugerimos o texto “A Sexualidade Humana: como abordá-la no ensino de Biologia? (SÃO PAULO. SE. CENP, 1992, p.49).

Em síntese, a proposta, por meio destas sugestões de vídeo, aponta para o trabalho com alguns temas, como jogo, ginástica, coluna, puberdade, AIDS e jogos olímpicos, permitindo perceber a presença ou possibilidade em se desenvolver alguns tipos de conhecimentos ligados a fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, atitudes e normas.

Os comentários pertinentes ao tema jogo, permitem sinalizar para o trabalho com alguns conceitos, como por exemplo, o conceito de jogo, esporte, técnica, sociedade e violência. Também podemos perceber o trabalho com fatos, quando a proposta indica a exploração de acontecimentos internacionais ou nacionais no âmbito esportivo, de forma a relacioná-los com os conceitos mencionados para uma possível crítica a estas manifestações corporais e sociais em um determinado contexto. Para tanto, nos parece que uma atividade que implique tarefas desta natureza exigirá por

parte do educando a habilidade e o domínio de procedimentos, não apenas na busca de informações, mas sobretudo nas operações mentais em relacionar, comparar, diferenciar, compreender as informações obtidas e sistematizá-las em seus estudos para atribuir significados. Um exemplo diz respeito à sugestão em se estabelecer ligações entre vivências esportivas e a vida diária na escola, no trabalho e na família. Uma outra questão proposta refere-se à discussão da cooperação como conteúdo a ser desenvolvido no interior desta discussão, o que poderia levar-nos a pensar em discutir o conceito de cooperação e construir uma atitude cooperativa em todos os momentos do processo escolar, e não exclusivamente junto ao componente curricular educação física.

No que tange ao tema ginástica, a sugestão reside em discutir as diferentes formas de ginástica, os eventos internacionais ou nacionais, procurando diferenciar os elementos constitutivos destas diferentes atividades, o que implica o domínio do conceito de ginástica, ginástica olímpica, movimento do corpo humano, movimentos coreográficos e acrobáticos. Também é sugerido os condicionantes sócio, político e social no desenvolvimento da ginástica no contexto nacional em comparação ao internacional e as possíveis relações econômicas e de desenvolvimento que interferem junto ao ser que se move no âmbito destas atividades corporais. Cabe também aqui as habilidades em relacionar, comparar, fazer analogias, inferir e abstrair para uma maior compreensão do tema, dos fatos, princípios, conceitos, desenvolvimento de procedimentos e na formação contínua de uma atitude crítica frente à realidade.

Quanto ao tema jogos olímpicos, o conhecimento relativo a fatos se destaca, no sentido de interpretar os significados atribuídos historicamente, mas principalmente a partir destes conhecimentos desenvolver a percepção das transformações ocorridas nestas atividades e os determinantes sócio-culturais e políticos que atuam neste processo e as possíveis mutações da sociedade moderna e destas práticas corporais e de movimento. Segundo a proposta, sugere-se a organização de uma olimpíada, o que nos permitiria questionar as finalidades desta atividade, bem como o conceito de olimpíada, de jogo, de esporte e de atividade motora, além dos conhecimentos procedimentais necessários para uma organização satisfatória de atividades desta natureza.

Ainda como sugestão, propõe-se a comparação das modalidades dos primeiros jogos em relação aos da atualidade, o que implicaria o levantamento de dados para efeito de comparação, exigindo portanto organização, seleção, classificação, conceituação, sistematização, síntese e análise dos dados coletados para serem contextualizados frente à perspectiva posta por este documento, ou seja, uma atitude crítica frente às atividades corporais e de movimento, e seus respectivos significados e elementos constitutivos. Neste caso, conceitos, fatos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes de cooperação e organização devem estar presentes em um processo como o esboçado.

Os vídeos sobre coluna vertebral, sugerem um trabalho com conceitos como corpo, postura, coluna, locomoção e outros, que possam derivar desta discussão ou tema, importantes na perspectiva da prevenção de problemas posturais, além de forjar o desenvolvimento de procedimentos capazes de conduzir o indivíduo a melhor utilização de seu corpo em movimento nas diferentes atividades motoras. Sugere-se o aprendizado e o entendimento de exercícios corporais que ajudem neste processo, o que implica o domínio de conceitos, informações oriundas de outras áreas do conhecimento, como Ciências ou Biologia conforme exemplificação do documento. Espera-se que, ao final deste processo, o aluno seja capaz de apresentar a atitude de zelar e interferir em seu próprio comportamento no sentido de manter posturas e cuidados em relação ao seu corpo, em decorrência do domínio e o aprendizado destes conhecimentos.

O vídeo sugerido em relação ao corpo humano pode favorecer a ampliação de conhecimentos anunciados no vídeo anterior e orientar o trabalho junto a outros temas, pois os conhecimentos sugeridos fornecem subsídios para uma maior compreensão do corpo humano, mas também de suas possibilidades de movimento, favorecendo o entendimento dos aspectos biológicos que permeiam o funcionamento e a estrutura corporal. Procura-se estabelecer uma discussão e apresentação de dados e informações relativos ao sistema muscular e ósseo e a relação destes com a locomoção. A partir destes dados, seria possível o desenvolvimento dos conceitos como corpo, organismo, sistemas, órgãos, movimento, atividade motora, locomoção etc...

Em relação ao tema AIDS, um trabalho necessário se daria na direção de informar para prevenir, como um fenômeno preocupante que inclui os adolescentes, sendo portanto de fundamental importância a informação e a compreensão desta doença e seu significado junto a sociedade. Sugere-se a discussão das características da doença, suas formas de transmissão, o seu desenvolvimento no quadro nacional e internacional, as implicações sociais e culturais da doença, os grupos e perfis de comportamento de risco. Conforme colocado pela própria proposta, este tema deve ser trabalhado em uma perspectiva ou abordagem interdisciplinar. Também é sugerida a discussão do não isolamento social, o que implica atitude de solidariedade humana, não preconceito, exigindo portanto um trabalho de conceitos esclarecedores, como por exemplo, saúde, AIDS, transmissão, prevenção, qualidade de vida, comportamento de risco, sexualidade e corpo. Considerando-se um trabalho desta natureza, procedimentos como utilização de preservativos, medidas de higiene e prevenção podem ser tomados de forma adequada, forjando naturalmente uma atitude crítica, não dogmática e pertinente em relação ao tema.

O vídeo acerca da puberdade permite demonstrar as transformações corporais que ocorrem durante este fenômeno e, portanto, as implicações culturais, fisiológicas, sociais, afetivas, psicológicas, motoras e sexuais deste processo, permitindo uma melhor compreensão de um corpo em mutação, mas também, em perceber as modificações que emergem a partir deste processo, levando também à consciência corporal. Como no vídeo anterior, este trabalho em relação a este tema deve ser abordado por várias disciplinas, demonstrando diferentes enfoques e perspectivas em relação à questão.

Após percorrer todo este documento na tentativa de identificarmos os tipos de conhecimentos, se faz necessário retomar alguns aspectos para efeito de síntese. Uma questão nos remete a considerar esta proposta curricular como uma referência importante, no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem em educação física no ensino médio. Esta proposta curricular se apresenta como uma indicação nos dois últimos concursos públicos para o provimento de cargos e funções de professores para a rede pública estadual do Estado de São Paulo nos anos de 1993 e 1998, sendo este documento específico no que diz respeito à educação física no 2º grau, atualmente ensino médio. Enquanto bibliografia sugerida pela equipe técnica da CENP, e solicitada

em concursos públicos, esta obra tem como objetivo chegar ao alcance de um contingente significativo de docentes, no intuito de comunicar uma perspectiva pedagógica, e portanto, produzir um movimento no panorama educacional, mais especificamente junto aos professores de educação física.

Esta proposta curricular foi publicada em 1992 em sua versão preliminar, e até hoje não temos conhecimento de uma versão ampliada ou revisada, além do que foi considerada pelos autores, como um início de sistematização, fruto de um processo de debates e discussões, suscitados por problemas encontrados pelos docentes no desenvolvimento das aulas de educação física. Esta proposta parte de uma análise dos principais problemas encontrados nos trabalhos de educação física para este nível de escolarização, sinalizando questões relacionadas aos entraves pedagógicos, técnicos e especialmente relacionados às normatizações legais. Esta perspectiva prescreve orientações para um trabalho centrado no humano, sublinhando a necessidade de um ser reflexivo e crítico diante de sua realidade, e também, diante das práticas corporais e de movimento, buscando o desenvolvimento de uma autonomia, cujas atitudes em decorrência deste processo impliquem atitudes solidárias e cooperativas, de respeito às diferenças e compreensão dos significados e à importância do movimento humano.

Para o atendimento destes propósitos sugere-se como opção metodológica a perspectiva construtivista, no intuito de promover a construção dos conhecimentos, considerando o aluno como sujeito ativo neste processo de desenvolvimento dos saberes escolares. A consideração de um saber a ser veiculado em aulas de educação física pressupõe incluir temas como esporte, dança, jogos, ginástica e cuidados e conhecimentos sobre o corpo, sendo que, para que se proporcione um tratamento adequado destes conhecimentos e assuntos, é condição indispensável que o componente curricular educação física supere a concepção de mera atividade, circunscrita a um perfil reducionista, estritamente prático e desprovido de uma sistematização consistente. Sendo assim, para que se desenvolva um trabalho nesta direção necessitamos dispor de um saber elaborado, organizado, racionalizado, portanto, um saber sistematizado configurando esta mesma educação física como uma disciplina escolar, atribuindo-lhe uma amplitude necessária para que possa contribuir efetivamente com o processo de escolarização e, no caso, para que os objetivos do ensino médio possam ser garantidos.

4.2 Metodologia do ensino de educação física

A obra Metodologia do ensino de educação física representa um esforço coletivo dos professores Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Valter Bracht, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Celi Nelza Zulke Taffarel e Carmen Lúcia Soares, tendo como marco deste processo o mês de agosto de 1990 em uma sala da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde se deu início a elaboração deste livro, cujo objetivo era o de fornecer subsídios teórico-metodológicos voltados para o ensino de educação física.

Essa obra concebe a educação física como uma disciplina escolar, que trata pedagogicamente de temas referentes à cultura corporal, incluindo-se neste âmbito, as ginásticas, os jogos, as danças, os esportes, as lutas, as acrobacias, constituindo-se desta maneira um acervo de conteúdos e conhecimentos a serem desenvolvidos na instituição escolar, tendo por finalidade proporcionar uma teoria pedagógica que oriente um programa específico para cada um dos graus de ensino, propiciando, portanto, uma sistematização de conhecimentos. (SOARES et alii, 1992).

Inicialmente são feitas referências ao significados e necessidades de um projeto político pedagógico, no qual a Educação Física deve se situar e articular-se, sendo que, uma concepção curricular e sua respectiva prática educativa devem levar em consideração a realidade social na qual estão inseridas, ou seja, “nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais, a fim de afirmarem seus interesses.”(p.23).

Na perspectiva dos interesses sociais e de classe, a ideologia dominante, representando um pólo, procura veicular um sentido de universalidade em direção à consciência social, determinando um conjunto de regras, valores, ética e moral para todos os membros da sociedade por meio das diversas instituições sociais, incluindo-se neste processo a escola. Já na perspectiva da classe trabalhadora, procura-se mobilizar uma força propulsora para se manifestar em vontade política para o desenvolvimento de uma hegemonia popular. Nesta dinâmica, se encontram interesses imediatos e históricos que fomentam as hegemonias.

A educação escolar como prática social em uma determinada sociedade, marcada por estas dinâmicas histórico-sociais, reflete também os processos ideológicos de consolidação ou construção de hegemonias, pois o processo escolar é orientado por pedagogias. Na concepção apresentada por estes autores, “a Pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens onde se dá educação”. (SOARES et alii, 1992, p.25).

Segundo estes autores, uma pedagogia se encontra em crise quando não convence ou atende mais aos interesses das diferentes classes sociais, sendo que, emergem como consequência deste processo a elaboração e veiculação de outras explicações na busca de consensos e hegemonias. É neste sentido que os autores situam sua proposta, ou seja, apresentam a pedagogia Crítico Superadora como uma Pedagogia emergente, com vistas a facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino médio e das séries iniciais do ensino fundamental.

Fundamentando esta pedagogia emergente, esses autores afirmam que um projeto político pedagógico representa uma intenção e uma estratégia, que visualiza a construção de um projeto mais amplo, ou seja, um projeto de sociedade, de homens, valores, atitudes, ética e moral, o que necessariamente implica uma prática social e pedagógica. Esta prática pedagógica deve incluir uma reflexão contendo três dimensões importantes: uma dimensão diagnóstica, uma judicativa e uma teleológica.

Uma reflexão diagnóstica exige uma interpretação dos dados da realidade, onde está presente um juízo de valor que expresse uma perspectiva de classe. Logo se faz necessário uma reflexão judicativa, que julga a partir de uma ética de classe segundo seus interesses, sinalizando para uma reflexão teleológica, que implica metas onde se quer chegar após identificar, interpretar e julgar os dados da realidade. Um projeto deve incluir estas reflexões, pois representa um processo político porque indica uma intervenção na realidade, e pedagógico, porque resulta em explicações sobre as ações dos homens na realidade.

Um outro dado (SOARES et alii, 1992) diz respeito à concepção de currículo ampliado, em substituição à concepção tradicional que o considera como um rol de disciplinas, uma seriação de estudos e programas determinados previamente. Recuperando o significado original do termo curriculum, o mesmo diz respeito à idéia de corrida, caminhada e percurso. Assim, dentro de uma concepção ampliada, o currículo

deve expressar uma função social, ou seja, a de ordenar a reflexão pedagógica do aluno, de forma a pensar a realidade, confrontando o saber do educando com o saber sistematizado. Ainda fazendo referência à questão curricular, a qualidade e amplitude desta reflexão sobre a realidade é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, orientado por perspectivas e referências epistemológicas, filosóficas e ideológicas que subsidiam um dado projeto. Na perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora, o currículo será uma trajetória que deverá implicar a construção de condições para que os alunos possam desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação da realidade, conforme indicação desses autores:

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. (SOARES et alii, p.28).

Sendo assim, pressupõe-se a disseminação ou apropriação de conhecimentos sistematizados, que devem ser analisados por uma lógica dialética, obrigando portanto que as disciplinas questionem seus objetos e funções sociais, para que a apropriação dos saberes escolares ganhem uma amplitude e uma forma espiralada, ascendente e objetiva em relação à realidade. No tocante às disciplinas, considerando estes argumentos, nenhuma disciplina legitima-se de maneira isolada conforme as considerações dos autores:

É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. (SOARES et alii, p.29).

Se os conhecimentos oriundos das ciências ou áreas do conhecimento são passíveis de ser desenvolvidos na instituição escolar, devem receber um tratamento que sinalize e promova uma dinâmica curricular que determine um trato com este conhecimento na direção de uma seleção, organização e sistematização para efeito de

assimilação e transmissão. Sendo assim, do ponto de vista da organização escolar, as questões de tempo e espaço pedagógico para que as aprendizagens ocorram devem ser também previstas para a otimização do trabalho escolar. Estes procedimentos a serem pensados na dinâmica curricular serão normatizados por um sistema de regras, normas, padrões, registros, regimentos e processos de avaliação típicos da instituição e da cultura escolar.

Nesta direção, os conhecimentos e saberes a serem construídos e apropriados pela escola emergem do espectro cultural mais amplo, universal, historicamente acumulados, dotados de significação humana e social, organizados e produzidos pelas mais diversas ciências e áreas do conhecimento humano, sendo reavaliados ao longo do tempo na sociedade como um todo, mas também pela instituição escolar. Emerge a partir daí a questão de aspectos que são considerados para a seleção de conteúdos, indicados por SOARES et alii. (1992) como sendo dados relativos a determinantes sociais e históricos, relevância social, perspectiva de classe, contemporaneidade, provisoriedade dos saberes, espiralidade, simultaneidade e características sócio-cognoscitivas dos alunos.

Para efeito de seleção e trato com os saberes escolares, deve-se impor a perspectiva dialética, que possibilita compreender o saber como dados da realidade que se dão de maneira contínua, progressiva, sistematizada e simultânea, em contraposição a idéia do “etapismo”, tão característico das práticas escolares tradicionais expressando a linearidade e fragmentação dos saberes. Há de se considerar desta maneira o conhecimento como algo provisório e como aproximações sucessivas do real:

Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados. (SOARES et alii, p.34).

Levando estas questões em consideração, os autores sugerem a organização do processo ensino-aprendizagem por meio de ciclos, que se apresentam em um total de quatro divisões. O primeiro ciclo tem como objetivo a organização dos dados da realidade compreendendo o período da 1ª até a 3ª série do ensino fundamental. O

segundo ciclo inclui uma sistematização do conhecimento, relativo a um trabalho a ser desenvolvido entre a 4ª série e a 6ª série. O terceiro ciclo diz respeito à ampliação da sistematização do conhecimento considerando a 7ª e 8ª séries. O quarto ciclo implica aprofundamento e sistematização do conhecimento incluindo todo o ensino médio.

No sentido de compreender os objetivos e conteúdos do ensino de educação física no ensino médio atribuído por esta proposta, retomamos os objetivos dos diferentes ciclos para entendimento da inserção dos saberes escolares na perspectiva Crítico-Superadora. No que tange ao primeiro ciclo, propõe-se um trabalho que permita aos alunos organizar e identificar dados da realidade, explorando os referenciais sensoriais na relação com o conhecimento, procurando demonstrar as diferenças e semelhanças dos dados para organizá-los no pensamento e, portanto, permitir um salto qualitativo nas capacidades de classificar, associar e categorizar estes mesmos, uma vez que as crianças possuem uma representação difusa da realidade em função da síncrese que apresenta neste nível de desenvolvimento.

Em relação ao segundo ciclo, o trabalho deve incidir sobre um início de sistematização do conhecimento, levando em consideração a possibilidade do educando em ampliar a consciência de sua atividade mental e de suas abstrações frente aos dados da realidade, operando com conceitos de maneira mais ampla e estabelecendo generalizações mais significativas quando comparado com os estágios anteriores.

O terceiro ciclo implica favorecer uma ampliação da sistematização do conhecimento, procurando ampliar os referenciais conceituais, destacando a consciência da atividade teórica, da expressão discursiva e da leitura teórica da realidade. Amplia-se desta maneira a capacidade de abstração e do pensamento teórico.

O quarto ciclo diz respeito ao trabalho a ser realizado junto ao ensino médio, cujo intento é o de viabilizar um aprofundamento da sistematização do conhecimento. Neste processo persegue-se uma reflexão mais profunda em relação ao objeto de estudo, procurando explicar propriedades específicas do objeto, superando o senso comum em relação ao mesmo.

Tendo em conta os argumentos destes autores, podemos identificar um confronto de perspectivas em educação física escolar, ou seja, a educação física como

desenvolvimento da aptidão física ou uma reflexão sobre a cultura corporal, evidenciando, portanto, propostas distintas no trato com o conhecimento, além das implicações políticas e pedagógicas decorrentes destas orientações.

A primeira perspectiva mencionada tem como objeto a aptidão física, cuja ênfase e justificativas para a inserção da educação física na escola se dá no âmbito biológico, buscando a idéia de forjar um homem mais forte, mais ágil e apto para a viabilização de uma sociedade capitalista; um ser competitivo que respeite as normas e as hierarquias e, sobretudo, se adapte aos valores vigentes. Neste contexto, as atividades que devem ser enfatizadas são os exercícios ginásticos e a prática desportiva, com destaque para a técnica e o rendimento físico, característicos de uma pedagogia tradicional.

Contra-pondo-se a esta concepção, SOARES et alii, (1992) propõem uma reorientação das práticas educativas em educação física, no sentido de favorecer uma reflexão sobre a cultura corporal, assim destacando:

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

Neste sentido, a cultura corporal expressa conhecimentos produzidos e acumulados socialmente, fruto da relação do homem com a natureza e consigo mesmo, apresentando desta maneira a dimensão da corporeidade, fruto dos desafios e das necessidades existenciais pelas quais este ser se depara ao longo dos tempos, sendo que os significados da corporeidade estão presentes no próprio processo da prática social mais ampla, conforme indicam estes autores quando afirmam que “contemporaneamente pode-se afirmar que a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder.”(SOARES et alii, 1992, p.39).

Nessa orientação, a lógica Dialética Materialista deve permitir aos indivíduos, no seu relacionamento com o conhecimento, uma visão de totalidade, movimento e

contradição, considerando aspectos como provisoriedade, progressividade e historicidade para compreensão da realidade mais ampla. Para que este anseio seja atendido, uma educação emancipatória e crítica não deve prescindir de saberes relativos à cultura corporal para um entendimento mais amplo da realidade natural e social, que se caracterizam por dimensões e mecanismos complexos e contraditórios.

Ao se pretender trabalhar com a educação física na perspectiva da cultura corporal, deve-se estabelecer os valores que são significativos para as classes populares, como por exemplo solidariedade, cooperação, distribuição e liberdade de expressão, procurando superar valores como individualismo, disputa, apropriação e submissão. Para estes autores, o conteúdo de ensino deve estar relacionado às práticas corporais institucionalizadas, sendo de fundamental importância a visão de historicidade das mesmas, pois se tratam de produções humanas, sendo portanto históricas, provisórias e inesgotáveis (p.40).

Nestas indicações, evidenciamos a necessidade da contextualização sócio cultural, de maneira a demonstrar as transformações do homem em relação à sua capacidade de se mover, bem como as formas pelas quais as práticas corporais foram inseridas e produzidas no processo de estruturação das sociedades e das transformações que ocorreram no próprio processo histórico.

Tomando estes elementos teóricos como referência, a educação física escolar na perspectiva da pedagogia crítico superadora deve ser compreendida como:

No presente trabalho, provisoriamente, diremos que a educação física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (SOARES et alii, p.50).

O trabalho pedagógico a ser efetuado pela educação física, segundo estes autores, deverá implicar um estudo da cultura corporal, estudo este que dissemina conhecimentos objetivando apreender a expressão corporal como linguagem. O trato com este conhecimento deve perspectivar laços concretos com projetos e propostas de mudanças sociais. Os conteúdos e saberes devem ser buscados dentro da prática social mais ampla, cujo objetivo é o de promover uma coerência entre objetivos e

saberes escolares a fim de propiciar uma leitura crítica da realidade. Exige, portanto, uma abrangência maior no que se refere aos significados e sentidos dos conteúdos escolares conforme as seguintes considerações:

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que o jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham compor um programa de educação física, tem com os grandes problemas sócios-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros. (p.62-3).

Podemos perceber a iniciativa de relacionar temas da cultura corporal à prática social, entendendo que as práticas corporais fazem parte deste cenário, e portanto, devem ser estabelecidas as possíveis implicações das atividades motoras com o espectro mais amplo das realizações humanas, favorecendo uma percepção mais elaborada e rica do ponto de vista da cultura, mais especificamente no que diz respeito à realidade social. Neste sentido, verificamos que os conteúdos emergem de grandes temas da cultura corporal, passíveis de sistematização, incluindo-se, conforme indicado pelos autores, os jogos, as danças, os esportes, as ginásticas e a capoeira. Nesta proposta, estes temas serão tratados nos diversos níveis escolares, na concepção de evolução espiralada em todos os níveis de ensino e ciclos, seja fundamental ou médio.

Procurando dimensionar o significado e sentido a ser atribuído para efeito de tratamento pedagógico, o primeiro tema a ser analisado foi o jogo. Para SOARES et alii (1992), o jogo é um processo intencional, criativo, lúdico e imaginário, entendido como fator de motivação e desenvolvimento. A partir da necessidade de ação dos sujeitos, esta atividade ganha dimensões e funções importantes na prática social, seja dentro ou fora da escola:

Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países. (SOARES et alii, p.67).

Considerando esta orientação em relação ao tema jogo, a apresentação de atividades que se configuram como jogos, seja do contexto do aluno ou não, podem pertencer ao programa de educação física. Sendo assim, considerando os objetivos deste trabalho de investigação, que conhecimentos estariam previstos ao ensino médio em relação ao tema jogo? Para o ensino médio um programa de educação física deve considerar conhecimentos sistematizados e aprofundados que propiciem a prática e organização da escola e da comunidade, onde os conhecimentos técnicos, táticos, arbitragem e de treinamento estejam incluídos. Desta maneira, para proporcionar esta condição e estes conhecimentos, são sugeridos os seguintes temas e conteúdos:

- Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos.
- Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar.
- Jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre escola comunidade. (SOARES et alii, p.70).

Em relação ao tema jogos, nos parece que as possibilidades são inúmeras, porém, aspectos técnicos e táticos são destacados, bem como a necessidade de se fornecer elementos teóricos e práticos que possibilitem o desenvolvimento de um jogar consciente, que implique a organização autônoma desta atividade, dirigindo-se para além da escola, ou seja, envolvendo a comunidade. Sendo assim, há necessidade do desenvolvimento de conceitos e valores que subsidiem uma ação eficaz na direção dos procedimentos e atitudes favoráveis para que os objetivos propostos e seus respectivos conteúdos sejam viabilizados. Quais conceitos e valores são indispensáveis para uma articulação entre comunidade e escola, no sentido de forjar procedimentos adequados, no que tange o desenvolvimento de jogos na educação escolar? Que conhecimento aprofundado é este, que permite compreender as implicações de um jogar competente e eficaz na perspectiva dos sujeitos que o realizam? Que habilidades são elementares para a organização, desenvolvimento e avaliação de um programa de jogos? Neste sentido encontramos indicações, no que diz respeito aos valores e atitudes que orientariam uma proposta com jogos na escola:

Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. (SOARES et alii, p.71).

Sendo assim, o conceito de jogo, esporte, coletivo, individual, competição, companheiro, adversário, solidariedade, respeito, bem como as atitudes que permitam o exercício de se conceber coletivamente e individualmente um programa que inclua jogos, consubstancia um saber fazer que deve tomar forma, na perspectiva de uma educação para a cidadania, que implicaria indivíduo crítico e autônomo, capaz de refletir sobre a realidade na qual participa. Conhecer jogos está para além do jogar e do domínio restrito da reprodução de gestos; está na perspectiva da compreensão dos diferentes mecanismos presentes no momento em que o ser humano se move na direção de uma atividade lúdica como o jogo. Nesta direção SOARES et alii (1992), fazem consideração no que diz respeito à idéia do conhecer em relação ao tema jogo “(...) pois acredita-se que, para dizer que o aluno possui “conhecimento” de determinados jogos que foram esportivizados, não é suficiente que ele domine os seus gestos técnicos”. (p.71).

Nesta perspectiva, os autores fazem referências ao tema esporte, compreendido como um fenômeno social relevante, que deve ser trabalhado pela educação física. No ensino médio, procura-se também explorar pedagogicamente procedimentos e habilidades inerentes a estas práticas, mas sobretudo os conhecimentos teóricos e práticos que permitam a compreensão de seus múltiplos significados, procurando construir a percepção de suas transformações no interior das diferentes sociedades e das possibilidades de suas mutações conforme as necessidades que os homens lhe imprimem, pois, “se aceitarmos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria”. (SOARES et alii, 1992, p.71).

Considerar o esporte como fenômeno exige considerá-lo historicamente, demonstrando todos seus desdobramentos e as necessidades que fomentaram as suas características e processos de produção e criação, para que possamos vislumbrar as possibilidades de intervenção e recriação do mesmo. Para que se possa fornecer

condições de adaptação, desenvolvimento e transformação deste esporte, considerado como fenômeno social relevante, que conceitos, fatos, princípios, habilidades, atitudes, valores e normas devem ser analisados, para que se possa pensar e realizar procedimentos adequados aos sujeitos que se lançam em relação ao estudo deste tema? Quais são os conhecimentos sobre fatos, ou que aspectos devem ser resgatados a partir dos quais permitiriam estabelecer uma relação pertinente do ponto de vista pedagógico entre o esporte e a sociedade, que devem estar presentes no ensino de educação física em nível médio? Quais conhecimentos proporcionam o aprofundamento da compreensão do fenômeno esportivo e a realidade social, na perspectiva assinalada por estes autores?

Um outro tema proposto diz respeito à capoeira, sendo destacado a sua relevância cultural em relação à formação histórica do povo brasileiro, como manifestação de um processo emancipatório de um povo oprimido, pois “ a capoeira encerra em seus movimentos a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Em seu conjunto de gestos, a capoeira expressa, de forma explícita, a “voz” do oprimido na sua relação com o opressor”. (SOARES et alii, 1992, p.76).

Os autores apresentam alguns elementos que indicam o tratamento a ser veiculado junto ao tema capoeira, procurando destacar a importância da sua historicidade, criticando os reducionismos em que comumente as lutas são tratadas, circunscrevendo-as à reprodução de gestos técnicos, desconsiderando seus elementos históricos, políticos e culturais:

A educação física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou. Esse alerta vale nos meios da educação física, inclusive para o judô que foi, entre nós, totalmente despojado de seus significados culturais, recebendo um tratamento exclusivamente técnico. (SOARES et alii, 1992, p.76).

Sendo assim, alguns conceitos poderiam ser apresentados, como por exemplo o que implica a idéia de luta, arte marcial, defesa pessoal, jogo, esporte, movimento, expressão corporal. Do ponto de vista da historicidade, quais fatos e quais relações devem ser exploradas, considerando o movimento político e cultural que produziu a emergência da capoeira como manifestação humana? Quais são os valores

que subsidiaram e devem orientar a prática da capoeira, como um tema pertinente da cultura corporal brasileira? Qual seria o tratamento que o tema capoeira deveria receber no ensino médio, uma vez esta proposta não apresenta uma especificação em relação a este tema para o respectivo nível de escolarização, considerando a possibilidade de sistematização e aprofundamento de conhecimentos?

Um outro tema pertinente a ser explorado pela educação física na escola diz respeito à ginástica, ressaltando sua tradição e sua relevância na cultura escolar e não escolar, que na compreensão desses autores é assim justificado:

Sua prática é necessária na medida em que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas. (SOARES et alii, 1992, p.77).

A partir deste entendimento, sobre o significado e importância da ginástica, são sugeridos os seguintes conteúdos:

- a) Formas ginásticas que impliquem conhecimento técnico/artístico aprofundado da ginástica artística ou olímpica, da ginástica rítmica desportiva ou de outras ginásticas.
- b) Formas ginásticas que impliquem conhecimento científico/técnico aprofundado da ginástica geral para permitir o planejamento do processo de treinamento numa perspectiva crítica do significado a ela atribuído socialmente. (SOARES et alii, 1992, p.80).

Considerando estas propostas, é pertinente a reflexão sobre qual seriam estes conhecimentos aprofundados, em que estão inseridos conhecimentos técnicos e artísticos em relação às diferentes formas de ginásticas, seja no âmbito da ginástica artística, desportiva e outras. Necessariamente um trabalho com este perfil exige a inclusão de conceitos para que relações e significados possam ser atribuídos por seus praticantes. Quais fatos deveriam ser destacados no sentido de criar uma representação favorável para uma prática ginástica autônoma e consciente? Neste aspecto, conhecimentos relativos ao âmbito biológico não devem ser menosprezados,

pois os mesmos oferecem subsídios importantes que explicam e sinalizam para aspectos fundamentais na execução e na interpretação dos benefícios da mesma. Somente assim, procedimentos consistentes serão incorporados pelos educandos, o que em tese favoreceria uma atitude de valorização e compreensão da ginástica no âmbito individual e coletivo.

No que tange aos conhecimentos necessários ao planejamento de programas de forma autônoma e racional, seria importante a descrição dos tipos de habilidades necessárias na elaboração, condução e avaliação de uma atividade desta natureza, para que se possa verificar em um momento da avaliação escolar, em que medida este saber fazer, incorpora e reflete uma apropriação promissora e objetiva destes conhecimentos aprofundados sobre o tema ginástica.

Explorando o universo temático da cultura corporal, podemos encontrar referências em relação ao tema dança, destacando-se a importância da linguagem corporal e do universo simbólico que esta traz em seu bojo, e principalmente, as relações que estabelece com a vida social e política:

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Podem ser consideradas como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, de saúde, da guerra etc. (SOARES et alii, 1992, p.82).

A partir desta visão, são sugeridos temas e relações pertinentes que poderiam ser explorados na relação dança e sociedade, que possibilitariam situar um trabalho pedagógico que favoreceria uma reflexão da cultura corporal como linguagem:

- a) as ações da vida diária
- b) os estados afetivos
- c) as sensações corporais
- d) os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral
- e) o mundo do trabalho
- f) o mundo da escola
- g) problemas sócio-políticos atuais. (SOARES et alii, 1992, p.84).

Do ponto de vista conceitual e factual, podemos pensar em uma amplitude significativa para o desenvolvimento e enriquecimento curricular, pois o trabalho de

dança aqui preconizado faz uma ligação explícita com temas ligados à realidade social e cultural mais ampla, o que representa uma fertilidade no trato com o conhecimento. Uma tarefa inevitável se dará no sentido de efetuar-se uma seleção de conhecimentos a partir destes temas e relações, procurando se destacar, segundo os autores, aspectos referentes a conhecimentos científicos, artísticos e técnicos aprofundados, além de aperfeiçoar as habilidades motoras ligadas ao tema, mais especificamente como meio de comunicação e linguagem de uma comunidade ou de um contexto sócio político.

Desta maneira, quais conceitos e fatos deverão ser apresentados e desenvolvidos, de forma a dar profundidade e valorizar a dimensão expressiva e simbólica das danças? O que se pode entender por profundidade no que diz respeito às habilidades e procedimentos ligados ao tema dança? Que conceitos científicos, artísticos e técnicos devem ser incorporados em um programa cuja meta é a de aprofundar a sistematização do conhecimento em dança, engendrada na perspectiva de uma cultura corporal? No caminho de se estabelecer um trabalho em dança como linguagem de um processo de comunicação e expressão, sendo que este processo deve manifestar os interesses e necessidades de uma determinada comunidade, que valores e atitudes, orientadas por quais conceitos e fatos ligados a um determinado contexto, devem ser levados em consideração para que se possa dar forma a um trabalho desta natureza? No âmbito dos conteúdos propostos, pudemos perceber uma indicação de como estes temas orientados a partir da cultura corporal devem ser concebidos mediante os seguintes argumentos:

Nos exemplos pode-se perceber que os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas. (SOARES et alii, 1992, p.87).

Os conhecimentos oriundos dos alunos devem ser considerados pelo processo ensino-aprendizagem em educação física, porém devem ganhar amplitude de maneira a transcender o senso comum, o que implica a sistematização prévia de conhecimentos, intencionalmente organizados e compreendidos nas suas

possibilidades pedagógicas, já que para o ensino médio os temas da cultura corporal deverão passar por um processo de aprofundamento e sistematização de conhecimentos, ganhando significados mais amplos e objetivos em relação à prática político e social mais ampla, conforme explicitado:

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens. (SOARES et alii, 1992, p.87).

Os conhecimentos selecionados e sistematizados em educação física, segundo estes autores, são passíveis de avaliação, o que sinaliza que este componente curricular apresenta um corpo de conhecimentos que pode ser avaliado por instrumentos ou medidas de avaliação, sendo importante mencionar a necessidade de superação das práticas avaliatórias que tradicionalmente estão sendo utilizadas numa visão reducionista:

O que se pretende é deixar evidente que a avaliação não se reduz a partes, no início, meio e fim de um planejamento, ou períodos pré determinados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar os alunos. Muito menos se reduz a análise de condutas esportivo-motoras, gestos técnicos ou táticos. (SOARES et alii, 1992, p.112).

Uma avaliação que procure superar estas características deve conceber um conhecimento que inclua conceitos, fatos, princípios, atitudes, valores, normas e procedimentos relacionados e articulados às questões relativas à cultura corporal, de forma a permitir a identificação, os vínculos pertinentes ao projeto político pedagógico proposto por uma pedagogia emergente, que no caso diz respeito à proposta Crítico-Superadora, sendo que o papel da avaliação é "(...) indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos". (SOARES et alii, 1992, p.112-113).

Tendo em vista os objetivos desta investigação, após percorrermos as indicações contidas nesta obra, entendemos que alguns aspectos merecem uma

atenção especial. A questão de conferir a este nível de escolarização a necessidade de sistematização e aprofundamento de conhecimentos relativos à cultura, sugeriu para efeito de exploração pedagógica temas como o jogo, esporte, ginásticas, capoeira e dança. Nestes temas, aspectos técnicos, táticos, expressividade e linguagem se sobressaíram, além das questões pertinentes à historicidade das práticas corporais e seus aspectos sócio culturais.

Recuperando os objetivos propostos inicialmente, parece que, mesmo sinalizando para estas questões que deveriam estar presentes em um programa de educação física, a proposta carece de um nível descritivo e de detalhamento onde este suposto conhecimento sistematizado e aprofundado tomaria forma. Emerge a necessidade de se exemplificar, destacar e mencionar quais conceitos, fatos, princípios, procedimentos, atitudes, valores e normas poderiam proporcionar um suporte consistente na perspectiva de uma visão crítica e superadora do senso comum em relação aos temas da cultura corporal permitindo uma leitura progressiva, provisória, contextual e historicizada da realidade na qual estas manifestações humanas foram e são desenvolvidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas analisadas por meio deste estudo apresentaram aspectos que exigem algumas considerações, mais especificamente em relação aos tipos de conhecimentos preconizados por estas obras bem como seus objetivos. Ao longo das análises, pudemos observar algumas aproximações e distinções quanto ao tratamento metodológico das questões referentes aos conhecimentos a serem disseminados pelo componente curricular educação física no ensino médio.

Um primeiro aspecto a ser considerado diz respeito às finalidades destas propostas, ou seja, ambas destinam-se a orientar os professores de educação física do ponto de vista metodológico, propondo de forma sistematizada os conhecimentos considerados pertinentes ao componente curricular para o respectivo nível de escolaridade. Sendo assim, estas propostas deveriam indicar os conhecimentos necessários aos diferentes anos letivos e ao final do ensino médio. Cabe aqui

ressaltarmos que as mesmas representam uma referência aos professores em geral, na medida em que foram solicitadas como bibliografia dos concursos estaduais anteriormente mencionados, sendo que estas obras foram elaboradas no início da década, trazendo portanto, as repercussões e um conjunto de reflexões estruturadas nos debates promovidos.

Pudemos perceber que, em relação ao nível médio, as questões referentes ao aprofundamento e sistematização dos conhecimentos correspondem aos objetivos específicos em relação ao ensino de educação física neste nível de escolaridade. Neste sentido, para efeito desta sistematização e aprofundamento, foram sugeridos temas pertinentes à cultura corporal e de movimento, sendo destacado o esporte, a dança, os jogos, as ginásticas e conhecimentos relativos à estrutura do corpo humano, mais diretamente ligados a locomoção e a postura corporal. O que ficou claro nas duas proposições, é que no tocante aos temas a serem explorados pedagogicamente, foram estabelecidas referências às atividades corporais prioritariamente institucionalizadas.

Nas considerações anunciadas pelas propostas, foram lançados argumentos no sentido de evidenciar a necessidade de a educação física superar a sua condição de atividade, em direção a um saber sistematizado, o que permitiria sua identificação e relevância no âmbito escolar. O modelo reducionista e mecanicista de corpo e movimento, inseridos na perspectiva da aptidão física e da esportivização, não justificam e legitimam a presença da educação física como componente curricular, tendo em vista as demandas educacionais presentes em nossa realidade social. Em ambas as propostas, destacam-se as relações que permeiam e vinculam as práticas corporais e as outras dimensões da vida cotidiana e da prática social mais ampla.

No que tange às características do sujeito que aprende, ou seja, o adolescente, as propostas enfatizam o trabalho sobre a capacidade hipotético-dedutiva do pensamento, de forma a permitir que os alunos do ensino médio sejam capazes de ampliar suas reflexões e seus entendimentos em relação às práticas corporais e à realidade social na qual estão inseridos. A questão do pensamento crítico é prioritária, procurando instrumentalizar os indivíduos de elementos culturais disponíveis para uma intervenção mais autônoma e crítica no meio em que vivem, e também, na direção da apropriação e transformação das práticas corporais.

O trabalho de educação física, segundo orientações das obras analisadas, exige, em ambos os casos, o resgate da historicidade das atividades relacionadas à cultura corporal e de movimento, destacando os aspectos sócio-culturais, cuja finalidade é proporcionar o entendimento e os diferentes significados e implicações que são socialmente atribuídos às práticas corporais e de movimento.

O trabalho com as habilidade motoras também está previsto, pois leva em consideração não apenas as necessidades emergentes de um corpo em transformação que necessita conhecer suas novas possibilidade de movimentação, mas também por reconhecer a importância da dimensão lúdica e do significado cultural que algumas práticas assumem dentro do espectro cultural brasileiro, como nos casos de algumas danças folclóricas, esportes e da capoeira. O trabalho com procedimentos é sugerido em relação às atividades que incluem habilidades motoras pertinentes aos temas da cultura corporal e de movimento, porém não na perspectiva do rendimento e do rigor técnico, mas na expressividade e na competência individual e coletiva, onde valores como a participação, solidariedade e cooperação vem prioritariamente, no lugar da competição, individualismo e submissão. O respeito às diferenças e à democratização nas aulas de educação física, se firmam como propósitos e pressupostos fundamentais nas duas propostas analisadas.

As propostas partem e enfocam algumas questões de maneiras distintas, mais objetivamente em relação as suas matrizes teóricas. A proposta curricular do Estado de São Paulo, tem como referência teórica uma perspectiva construtivista, cujo discurso enfatizou os procedimentos que os professores deveriam desenvolver frente alguns temas, subsidiados pelos elementos teóricos da teoria Piagetiana. Desta forma, a proposta estruturou boa parte de seu conteúdo estabelecendo relações desta matriz teórica e os procedimentos do professor, que segundo nossa percepção, caracterizou as preocupações de seus autores, não colocando em destaque ou foco principal uma descrição mais elaborada dos conteúdos, de forma a atender os próprios objetivos que anunciou inicialmente, ou seja, orientar os professores a elaborar programas de educação física em nível de 2º grau (ensino médio), de forma a determinar os conteúdos e objetivos ao final de cada ano letivo e para este nível de escolaridade. SOARES et alii (1992) descreveram com mais detalhes e esclarecimentos como alguns temas da cultura corporal são concebidos pela pedagogia Crítico-Superadora, que parte

de uma matriz teórica mais preocupada com as questões estruturais e políticas em que esta prática pedagógica está inserida, e também, a necessidade em se considerar os interesses das classes populares.

As propostas metodológicas possuem, em si, uma visão crítica acerca da atuação profissional junto ao ensino médio, tendo caracterizado um perfil de atuação pedagógica que, segundo as orientações proferidas, determinam a sua superação. Tendo em vista, que na percepção de seus autores o saber sistematizado é condição elementar para uma reconfiguração destas práticas escolares, e estas obras podem e devem apresentar subsídios metodológicos de suporte, as mesmas, no nosso entendimento, foram discretas no detalhamento das relações e elementos constitutivos dos saberes a serem sistematizados.

Nos exemplos citados de temas e aspectos a serem considerados para efeito de transmissão e apropriação de conhecimentos, nos parece que os mentores destas obras pressupunham que os docentes teriam condições e conhecimentos de prescrever e identificar os fatos, conceitos, princípios, procedimentos, normas, valores e atitudes inerentes ou subjacentes aos temas jogos, esporte, dança, lutas e ginástica, a partir das indicações explicitadas. Como exemplo, tivemos a orientação para o trabalho com jogos e ginásticas cujo conhecimento implicasse conhecimento técnico e tático aprofundado. Mas reiteradamente perguntamos: quais são estes conhecimentos?

Nesta discussão, também cabe ressaltar a questão da utilização do tempo e do espaço pedagógico para as aprendizagens dos diferentes tipos de conhecimento. Neste aspecto, como otimizamos o processo de ensino e aprendizagens frente aos diferentes tipos de conhecimento e suas especificidades? Como organizar o trabalho didático, de maneira a dar um tratamento pertinente e adequado frente às aprendizagens de conceitos, fatos, atitudes e procedimentos ao longo do ano letivo e neste nível de escolaridade, uma vez que as especificidade dos tipos de conhecimento, a estrutura escolar e as características dos sujeitos envolvidos, sejam professores ou alunos, determinam em parte a otimização do processo.

Pelas sugestões oferecidas por estas obras, em nossa percepção, os conhecimentos procedimentais receberam uma atenção e prescrição maior do que os outros conteúdos. Podemos identificar a menção de conceitos, fatos, atitudes e valores, mas estes foram tratados de maneira elementar e discreta, sendo que princípios e

normas não foram explicitados de maneira direta e objetiva nas prescrições das atividades ou conteúdos. Mesmos que os diferentes componentes curriculares apresentem particularidades e especificidades em relação aos seus respectivos objetos de estudo, isto não impede que determinados tipos de conhecimento recebam um grau maior de inserção ou descrição para efeito de sistematização, especialmente quando as áreas de conhecimento ou disciplinas escolares devem favorecer o desenvolvimento de um ser crítico e autônomo, que possa adaptar-se, interagir e transformar a si e o meio no qual toma parte. Neste sentido, para que se possa efetuar uma leitura crítica de realidade, é indispensável que o sujeito submetido a um processo de socialização por meio de uma educação formal disponha da condição de operar, orientar-se e utilizar conhecimentos relativos a conceitos, fatos, princípios, procedimentos, atitudes, normas e valores que favoreçam a sua participação na sociedade e a sua compreensão e inserção em programas e atividades corporais dos mais diversos tipos ou modalidades.

Nesta perspectiva, seria interessante que essas obras fossem retomadas, de maneira a aprofundar e dar um prosseguimento no processo de sistematização deste conhecimentos, considerando o movimento humano para além do dançar, jogar, brincar, fazer ginástica ou esporte. Poderíamos incluir, ou melhor, salientar o movimento e as práticas corporais no âmbito do trabalho, no lazer, enfim, no cotidiano, destacando e aprofundando as implicações psicológicas, ambientais, econômicas, filosóficas das práticas corporais e de movimento, o que permitiria uma exploração ainda maior dos diferentes tipos de conhecimento.

Retomando a hipótese do trabalho, consideramos que apesar da dimensão crítica das propostas e da menção de diferentes tipos de conhecimento, as mesmas expressam um nível elementar de sistematização frente à amplitude e relevância dos objetivos que estabelecem, nos permitindo inferir sobre a necessidade de um trabalho de continuidade, aprofundamento, análise, descrição e detalhamento de conhecimentos orientados para o ensino de educação física em nível médio.

Para que a perspectiva anunciada por estas propostas metodológicas possa vislumbrar a possibilidade de superação de um modelo pedagógico anacrônico face às transformações ocorridas na sociedade e na escola, é fundamental não apenas ampliar o conceito de cultura corporal e de movimento, mas explorar e sistematizar os diferentes tipos de conhecimento, ou seja, que o processo de sistematização dos

saberes a serem trabalhados no ensino de educação física no ensino médio possam descrever, detalhar, exemplificar, demonstrar, organizar, destacar quais fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes seriam passíveis de sistematização ao longo de todo processo educacional.

Para que estas propostas atinjam seus propósitos, ou seja, orientar os docentes a planejar o processo ensino aprendizagem, para que se possa trabalhar os objetivos e conteúdos a serem alcançados ao final de cada ano letivo e ao final do ensino médio, é necessário avançar e dar prosseguimento ao processo de sistematização, relacionando as perspectivas postas por estes documentos frente às demandas educacionais emergentes na sociedade e prescritas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste processo, seria interessante descrever com mais profundidade quais fatos, conceitos, atitudes, valores e procedimentos podemos explorar junto às diversas manifestações relacionadas ao movimento do corpo humano, como o esporte, a dança, o jogo, as lutas, as ginásticas e, sobretudo, as manifestações corporais presentes no mundo do trabalho e do cotidiano.

Explicar como a educação física pode contribuir para que os alunos possam dar prosseguimento aos estudos em níveis mais avançados? Quais são os avanços tecnológicos presentes no desenvolvimento das práticas corporais? Quais são as possibilidades de trabalho no que diz respeito às questões relativas às práticas corporais e de movimento? No trato com a cultura corporal e de movimento, como se daria a interação e a relação de interdependência entre fatos, conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, valores e normas que possam garantir o desenvolvimento de um pensamento crítico, capaz de compreender as transformações do mundo que o cerca, e conseqüentemente, das práticas corporais e de movimento? A cultura corporal e de movimento está permeada por questões e aspectos de natureza biológica, psicológica, antropológica, econômica, ecológica, sociológica que devem ser passíveis de sistematização para uma leitura objetiva e, por que não dizer, mais ousada desta mesma cultura corporal.

Finalizando, entendemos que estas obras são passíveis de um trabalho de continuidade em termos de sistematização de conhecimentos, pois as mesmas representam um início deste processo. Os primeiros passos já foram dados, mas exigem um esforço de forma a ampliar não apenas um entendimento mais elaborado e

aprofundado em relação ao ser que se move, mas também, do papel e das possibilidades educativas que o componente curricular educação física pode ter em relação ao ensino médio, favorecendo até mesmo, a partir desta, o surgimento de outras alternativas metodológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, A.C. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.25-26,1995. Supl.1.
- ARAÚJO, C.G.S; ARAÚJO, D.S.N.S. **Aplicações práticas do conhecimento de bioenergética para a elaboração de aulas de educação física**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Ed. 70, 1979.
- BARROS, M.L.F. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.32-33,1995. Supl.1.
- BETTI, I.R. O que ensinar: a perspectiva docente. **Revista Paulista de Educação Física**, p.27-31, 1995. Supl.1.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991a.
- _____. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, 70-75, 1991b.
- BRACHT, V. A educação física escolar como campo de vivência social. **Revista Brasileira de ciências do esportes**, v.9, n.3, p.23, 1983.
- _____. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p.23-28,1996. Supl.2.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394. São Paulo, Editora do Brasil, 1997.

- CÁCERES, E.S.; MENDONÇA, N.S. Realidade da educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, 28-33, 1991.
- CAPARROZ, F.E. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola: a educação física como componente curricular**. Vitória, UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1996.
- CARMO, A. A. **Educação física: uma desordem para manter a ordem**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987.
- CARVALHO, J.S.F. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, p.36-9,1996. Supl.2.
- CASTELLANI FILHO, L. Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, p.10 -7,1995. Supl.1
- _____. Entrevista. **Cadernos de Debates** (Núcleo de Estudos e Debates em Educação Física - NEDEF). São Paulo, p.60-5, 1995.
- _____. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, Papyrus, 1991.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2, p.177-229, 1990.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.
- CISNEIROS, M. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.36-7,1995. Supl.1.
- COLL, C. **Psicologia e currículo**. uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 2.ed. São Paulo, Ática, 1997.

- COLL, C; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In: COLL, C.; POZO J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre, Artes Médicas, p.73-118, 1998.
- CORREIA, W.R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, p.43-8,1996. Supl.2.
- CORTELLA, M.S. Educação e cidadania: algumas heresias. **Revista Paulista de Educação Física**, p.4-6, 1995. Supl.1.
- DAÓLIO, J. Educação a partir do movimento. **Revista Paulista de Educação Física**, p.40-4, 1995a. Supl.1.
- _____. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p.40-42,1996. Supl.2.
- _____. A importância da educação física para o adolescente que trabalha: uma abordagem psicológica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.8, n.1, p.134-9, 1986.
- _____. Por uma educação física plural. **Cadernos de Debates** (Núcleo de Estudos e Debates em Educação Física - NEDEF), p.8-14, 1995b.
- FARIA JUNIOR, A.G.F. **Fundamentos pedagógicos: avaliação em educação física.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- _____. Pesquisa em educação física: enfoques e paradigmas. **Pesquisa e produção do conhecimento em educação física.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, SBDEF, 1992.
- FERRAZ, O.L. Educação física escolar : conhecimento e especificidade a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, p.16-22,1996. Supl.2.

- FERREIRA, V.L.C. **Prática de Educação Física no 1º grau, modelo de reprodução ou perspectivas de transformação?** São Paulo, Ibrasa, 1984.
- FISCHMANN, R. Realidade da educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.18-20, 1991.
- FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n.5, p.28-49. 1992.
- FOX, E.L.; MATHEUS, D.K. **Bases fisiológicas da educação física e desportos.** Rio de Janeiro, Interamericana, 1985.
- FRANCO, M.L.P.B. **O que é análise de conteúdo.** EDUC, n.7, p.1-31, 1986.
- FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- HILDEBRANDT, R.; LANGING, R. **Concepções abertas no ensino de educação física.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986.
- HOLSTI, O.R. Content analysis. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E., eds. **The handbook of social psychology.** Cambridge, Addison Wesley, 1968.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1991.
- LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação.** São Paulo, Cortez, 1992.
- LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.
- MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.** São Paulo, Cortez, 1995.

MARINHO, I.P. **História da educação física no Brasil.** São Paulo, Companhia do Brasil, s/d.

MARIZ DE OLIVEIRA, J.G. **Educação física: entendimento do termo.** São Paulo, 1992. Trabalho não publicado.

_____. Educação física escolar : construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, p. 5-11, 1991a.

_____. Formação e atuação profissional em educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.95-8, 1991b.

MASSUCATO, J.G. Prefácio. **Revista Paulista de Educação Física**, p-4, 1996. Supl.2.

MEDINA, J.P.S. **A educação física cuida do corpo ... e “mente”:** bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, Papyrus, 1983.

_____. Movimento de reorientação curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.12-17, 1991.

MENEZES, V.L. Formação e atuação profissional em educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.92-94, 1991.

MOREIRA, W.W. Formação e atuação profissional em educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.88-91, 1991.

_____. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica.** Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.

POZO, J.I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C.; POZO J.I.; SARABIA, B.; VALLS,E. **Conteúdos na reforma.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. p.17-71.

- RODRIGUES, M.R. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.47, 1995. Supl.1.
- SANTIN, S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, UNIJUÍ, 1990.
- SANTOS, L.C.P. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA A.F.B. **Conhecimento escolar e formação de professores**. São Paulo, Papirus, 1994.
- SÃO PAULO. SE.CENP. **Educação física no ciclo básico**. São Paulo, SE/CENP, 1989.
- _____. **Proposta curricular de educação física; 1º grau**. São Paulo, SE/CENP, 1991.
- _____. **Proposta curricular de educação física; "2ª grau"**. São Paulo, SE/CENP, 1992.
- SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C.; POZO J.I.; SARABIA, B.; VALLS,E. **Os Conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. p.119-78.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, Autores Associados, 1994.
- SILVA, S.A.P.S. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p.29-35, 1996. Supl.2.
- _____. A pesquisa qualitativa em educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, v.10, n.1, p. 87-98, 1996.

- SILVA, J.B.F. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo, Scipione, 1989.
- SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.D.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo, Cortez, 1992.
- SOARES, C.L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p.6-12, 1996. Supl.2.
- _____. Função da educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.34-40, 1991.
- TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n.1/2, p.61-69, 1991.
- TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação física escolar: uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo, EPU/EDUSP, 1986.
- TOLKMITT, V. Educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, p.34-35, 1995. Supl.1.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.
- VAGO, T.M. Educação física: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.20-24, 1995.