

Perspectivas em Educação Física Escolar

programa de pós-graduação do
dep^{to}. de educação física e desportos

ISSN 1414-302X

**Volume 2 – número 1
Suplemento - ano 2001**

UFF

Perspectivas em Educação Física Escolar

**Departamento de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação**

Direitos desta edição reservados ao Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Fluminense - Morro de São João, s/n - Centro - Niterói, RJ - CEP 24020-150 - Brasil - Tel.: (21) 618-3345.

P467

Perspectivas em Educação Física Escolar. – v. 2, n. 1, sup. out/2001

Niterói :GEF-UFF, 2001

v. 2: il.; 30cm.

Anual

Publicação do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação Física e Desportos

ISSN 1414-302X

1. Educação física escolar. I. Universidade Federal Fluminense. Departamento de Educação Física e Desportos. Programa de Pós-Graduação.

CDD370

Disponível: <http://www.uff.br/gef/revista>

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Reitor

Cícero Mauro Fialho Rodrigues

Vice-Reitor

Antonio José dos Santos Peçanha

Perspectivas em Educação Física Escolar

Conselho Editorial

Edmundo de Drummond Alves Junior

Luiz Tadeu Paes de Almeida

Nelson Teixeira de Carvalho

Neyse Luz Muniz

Paulo Antonio Cresciulo de Almeida

Rosane Carla Rosendo da Silva

Tomaz Leite Ribeiro

Waldyr Lins de Castro

Correspondências para:

Perspectivas em Educação Física Escolar

Departamento de Educação Física e Desportos - UFF

Morro de São João, s/n - Centro - Niterói, RJ - CEP 24020-150

Tel.: (21) 618-3345

E-mail: gef@vm.uff.br ou gefpos@vm.uff.br

SUMÁRIO

EDITORIAL	4
OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INFLUÊNCIAS, TENDÊNCIAS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES	5
Prof ^a Dr ^a Suraya Cristina Darido	
JOGOS: POSSIBILIDADES E ADEQUAÇÕES	26
Prof ^a Dr ^a Irene C. Rangel-Betti	
O ESPORTE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA “JOGADA DESCONCERTANTE” QUE NÃO “ENTORTA” SÓ NOSSAS “COLUNAS”, MAS TAMBÉM NOSSOS DISCURSOS.....	31
Prof. M.S. Francisco Eduardo Caparroz	
SEÇÃO DO LEITOR	48

EDITORIAL

Este é o suplemento da Revista Perspectivas em Educação Física Escolar, volume 2, número 1, que foi publicada em abril do corrente ano. A idéia de publicar esse suplemento partiu da necessidade de colocarmos à disposição dos participantes do V Encontro Fluminense de Educação Física Escolar - EnFEFE, realizado em junho próximo passado, e também de outros interessados os textos das palestras/conferências que não foram incluídos nos Anais do Evento.

Os artigos desse suplemento versam sobre os Conteúdos da Educação Física escolar, tema central do V EnFEFE. O primeiro texto, da Prof^a Dr^a Suraya Dari- do, apresenta as tendências da Educação Física e suas relações com os conteúdos escolares. Além disso, aborda a organização e a importância da diversidade dos conteúdos na Educação Física escolar.

O texto de Prof^a Dr^a Irene Rangel-Betti aponta para como se pode utilizar o jogo, com as suas características de reprodução, transformação e criação, em todos os níveis de ensino.

O terceiro texto, do Prof. M.S. Francisco Caparroz, discute, a partir da metáfora do *nó tático*, o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, revelando a necessidade de avançarmos na prática para além do discurso crítico.

Comunicamos aos nossos leitores que a partir desse suplemento a nossa Revista passa a ser eletrônica. As dificuldades materiais para a produção da Revista, conforme explicitadas no editorial anterior (n. 1), nos levaram a essa opção, a fim de que possamos cumprir com a periodicidade da Revista, que é um dos fatores

para o estabelecimento da credibilidade e reconhecimento acadêmico das publicações periódicas. Exemplares impressos da Revista serão produzidos apenas para distribuição aos autores, às bibliotecas públicas do Estado do Rio de Janeiro e para a permuta com outras instituições.

Por estarmos vinculados a uma Instituição de Ensino Superior pública e por acreditarmos que assim deve permanecer, pública e gratuita, não trabalhamos com assinatura da Revista, o que em parte gera as referidas limitações materiais. Sabemos, contudo, que estamos excluindo aqueles que ainda não têm acesso à INTERNET da produção científica aqui apresentada. Entretanto, no momento está é a melhor, e talvez a única forma, de mantermos a nossa Revista.

A Revista está no "ar", no endereço <http://www.uff.br/gef/revista>. A Revista também pode ser adquirida através de disquete, pela troca de disquete em branco por outro com os arquivos da Revista, na secretaria de Departamento de Educação Física da UFF.

A periodicidade das publicações também é mantida pelo envio de trabalhos. Dessa forma, convidamos aqueles que estudam questões da Educação Física escolar para mandarem seus artigos, colaborando assim com a nossa Revista.

Esperamos que você, leitor, aproveite esse suplemento que disponibilizamos agora.

Rosane Carla Rosendo da Silva
Editora
Outubro/2001

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: INFLUÊNCIAS, TENDÊNCIAS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Prof^a Dr^a Suraya Cristina Darido

Depto. Educação Física -UNESP- Rio Claro- SP
LETPEF-Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
E-mail: surayacd@rc.unesp.br

Neste texto discuto, num primeiro momento, o conceito de conteúdo, suas dimensões e o seu papel no interior da escola. Em seguida, levanto as principais tendências e influências que a disciplina de Educação Física sofreu ao longo das últimas décadas e os seus desdobramentos na concepção e adoção dos conteúdos escolares. Além disso, busco, a partir da análise de alguns trabalhos publicados em importante evento da área (CONBRACE 97 e 99) desvelar quais as temáticas são mais comuns no estudo dos conteúdos, bem como apontar alguns caminhos para a condução das pesquisas. Em seguida, procedo uma análise das dificuldades e das possibilidades da implementação das discussões apresentadas a respeito dos conteúdos na disciplina da Educação Física escolar, com vistas à formação do cidadão.

1 - CONCEITO E DIMENSÕES DOS CONTEÚDOS

Para iniciar a discussão sobre conteúdos na Educação Física escolar gostaria de esclarecer o seu conceito, uma vez que este termo é tão utilizado quanto mal compreendido. COLL et al. (2000) define conteúdo como uma seleção de formas ou

saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc, cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno. É importante ressaltar que nem todos os saberes e formas culturais são suscetíveis de constarem como conteúdos curriculares, o que exige uma seleção rigorosa da escola (LIBÂNEO, 1994; COLL et al., 2000).

Assim, conteúdos formam a base objetiva da instrução-conhecimento sistematizado e habilidade referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação.

LIBÂNEO (1994), do mesmo modo que COLL et al. (2000) e ZABALA (1998), entende que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

Desta forma, quando nos referimos a conteúdos estamos englobando conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de

compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes.

É preciso lembrar, que ao longo da história da educação determinados tipos de conteúdos, sobretudo, aqueles relativos a fatos e conceitos, tiveram e ainda têm uma presença desproporcional nas propostas curriculares (COLL et al., 2000; ZABALA, 1998). O fato é que o termo conteúdos foi, e ainda é, utilizado para expressar o que se deve aprender, numa relação quase que exclusiva aos conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios. É comum observarmos os alunos afirmando que tal disciplina têm "muito conteúdo", sinalizando o excesso de informações conceituais.

Atualmente, há uma tentativa, de acordo com ZABALA (1998), de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referencia-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como incluem as demais capacidades. Desta forma, poderá ser incluído de forma explícita nos programas de ensino o que antes estava apenas no currículo oculto. Esta classificação corresponde às seguintes questões "o que se deve saber?", "o que se deve saber fazer?", e "como se deve ser?", com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais.

De acordo com COLL et al. (2000) há uma reivindicação freqüente de que na escola sejam ensinados e aprendidos outros conhecimentos considerados tão ou mais importantes do que fatos e conceitos, como por exemplo, certas estratégias ou habilidades para resolver problemas, selecionar a informação pertinente em uma determinada situação ou utilizar os conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas, ou ainda, saber trabalhar em equipe, mostrar-se solidário com os colegas, respeitar e valorizar o trabalho dos outros ou não discrimi-

nar as pessoas por motivos de gênero, idade ou outro tipo de características individuais.

A Educação Física, contudo, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedural, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser. Embora, esta última categoria aparecesse na forma do currículo oculto.

Em pesquisa realizada por nós anteriormente, DARIDO (1999), ficou evidente a falta de tradição da área no encaminhamento do conteúdo numa dimensão conceitual. Através da observação das aulas de 7 professores de Educação Física do ensino fundamental e médio, verificou-se que os professores não trabalham com conhecimentos acadêmicos nas aulas de Educação Física.

Embora os professores pesquisados, todos com pós-graduação, afirmassem que um dos objetivos da Educação Física refere-se à busca da autonomia do aluno após o término da escolarização formal, e esta autonomia é facilitada a partir do momento em que o aluno conhece (portanto, a nível cognitivo), a importância da atividade física, os seus benefícios, as melhores maneiras de realizá-la, as principais modificações ocorridas no ser humano em função da prática da atividade física, além do conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas corporais, - eles não trabalhavam os conteúdos numa dimensão conceitual.

Em outras palavras, a discussão sobre a inclusão destes conteúdos na área é extremamente recente e há dificuldades na seleção e na implementação de conteúdos relevantes. Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta.

CASTELLANI FILHO (1995), lembra que os cursos de futebol ministrados à época da sua formação (década de 70), eram voltados ao saber fazer, ao saber jo-

gar (como ainda são hoje, na grande maioria dos casos). O autor se pergunta porque, depois de 2 ou 3 anos de estudo do futebol os alunos não conseguiam entender a razão de pendurar chuteirinhas nos quartos das mães que tinham dado a luz a meninos nas maternidades, o significado da identidade da cultura corporal de uma nação, as discussões presentes nas obras de Nelson Rodrigues ou, ainda, a presença da estética numa partida de futebol e muitas outras questões vinculadas ao contexto do futebol.

No nosso entender esta argumentação também dá sustentação à Educação Física no ensino fundamental e médio, ou seja, não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da sua cultura corporal. No entanto, como alertou BETTI, M. (1994), não é propor que a Educação Física na escola se transforme num discurso sobre a cultura corporal, mas uma ação pedagógica com ela. O autor argumenta que a linguagem deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir corporal, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.

Assim, dentro de uma perspectiva de educação e também de Educação Física seria fundamental, considerar os procedimentos, os fatos e conceitos, as atitudes e os valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância.

A questão que se coloca por ora é a seguinte; que produtos da atividade humana construídos no processo devem ser assimilados pelas novas gerações? Ou, que conteúdos os alunos deverão adquirir a respeito da Educação Física a fim de se tornarem preparados e aptos para enfrentar as exigências da vida social, exercício da cidadania, e nas lutas pela melhoria das condições de vida, de trabalho e de lazer?

2 - AS INFLUÊNCIAS E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E IMPLICAÇÕES PARA OS CONTEÚDOS ESCOLARES

Os conteúdos escolares não existiam na sua forma atual, eles têm um caráter histórico, eles vão sendo elaborados e re-elaborados conforme as necessidades de cada época e dos interesses sociais vigentes.

No sentido de examinar mais detalhadamente algumas facetas dos conteúdos da Educação Física na escola, neste tópico procurei analisar as principais influências e tendências e os seus desdobramentos no processo de construção dos conteúdos escolares.

No Brasil, a Educação Física na escola recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, saúde e eugenia, dos interesses militares e do nacionalismo. De acordo com BETTI, M. (1991) estes foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física na escola brasileira. Especificamente, quanto aos conteúdos, segundo o mesmo autor, até os anos 60, esteve centrada nos movimentos ginásticos europeus, especialmente os de Ling, Janh e depois da escola francesa. O método francês, principal referência nesta época, preconizava uma Educação Física orientada pelos princípios anátomo-fisiológicos, visando o desenvolvimento harmônico do corpo, e na idade adulta a manutenção e melhoria do funcionamento dos órgãos. Enquanto valores subjacentes buscavam um homem obediente, submisso e que respeitasse as autoridades superiores sem questionamento, além disso, não havia preocupação com o ensino de conceitos de qualquer espécie (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em seguida, BETTI, M. (1991) afirma que a Educação Física brasileira sofreu forte influência do Método Desportivo Generalizado, que procurava atenuar o caráter formal da ginástica incluindo o

conteúdo esportivo, com ênfase no aspecto lúdico. Para tal finalidade, o jogo esportivo foi percebido como um meio privilegiado, porque através do jogo o aluno descobre suas aptidões e gostos, adquire conhecimento de si próprio, trabalha cooperativa e coletivamente e prepara-se, assim, para a vida. De acordo com Listello, principal defensor desta proposta, os objetivos do Método Desportivo Generalizado são; - iniciar os alunos nos diferentes esportes, - orientar para as especializações através do desenvolvimento e aperfeiçoamento das atitudes e gestos, - desenvolver o gosto pelo belo, pelo esforço e performance, e provocar as necessidades de higiene.

Nos idos da década de 70 o governo militar apoiou a Educação Física na escola objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças oposicionistas. Assim, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo, (BETTI, M., 1991). Fortaleceu-se desta maneira o conteúdo esportivo na escola, reforçando valores como a racionalidade, a eficiência e a produtividade.

A partir da década de 80, em função do novo cenário político, este modelo de esporte de alto rendimento para a escola passa a ser fortemente criticado e como alternativa surgem novas formas de se pensar a Educação Física na escola. Essas considerações, resultaram num período de crise da Educação Física que culminou com o lançamento de diversos livros e artigos que buscavam além de criticar as características reinantes da área, elaborar propostas, pressupostos e a enfatizar conteúdos que viessem a tornar a Educação Física mais próxima da realidade e da função escolar. É o que passaremos a analisar em seguida.¹

¹ Em textos anteriores procurei analisar as principais tendências pedagógicas da Educação Física escolar. Por exemplo: DARIDO, S.C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educa-

Algumas abordagens que tiveram maior impacto a partir da década de 70 foram as seguintes; psicomotricidade, desenvolvimentista e construtivista com enfoque psicológico e as críticas (crítico-superaadora e crítico emancipatória), com enfoque sociocultural. Além destas perspectivas, o modelo adotado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - área Educação Física e a proposta dos jogos cooperativos, se constituem numa proposta diferente das demais. Podemos incluir ainda uma nova perspectiva adotada por muitos colegas da área, que é uma visão relacionada a saúde e aptidão física, porém, com uma perspectiva renovada.

Todavia, é preciso ressaltar que a discussão e o surgimento destas abordagens não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo, biológico ou ainda, ao recreacionista, que podem ser considerados os mais freqüentes na prática do professor de Educação Física escolar.

A seguir, serão apresentadas algumas considerações sobre as principais abordagens da Educação Física escolar e a ênfase atribuída a determinados conteúdos e as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais.

2.1 - PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que surge a partir da década de 70 em contraposição aos modelos anteriores. Nele o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscava garantir a

ção Física escolar. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, 20 (1): 58-66, 1998.

DARIDO, S. C. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. *Anais do V Seminário de Educação Física escolar*, 50-66, 1999.

formação integral do aluno (SOARES, 1996). Na verdade, esta concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extraídos os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica.

O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no País, foi sem dúvida, o francês Jean Le Bouch, através da publicação de seus livros, da sua presença no Brasil, e de seus seguidores, presentes em várias partes do mundo. Para a construção das suas idéias Le Bouch inspirou-se em autores que já tinham uma certa penetração, senão na Educação Física, em outros campos de estudos. Entre eles, podem ser citados os trabalhos de J. Ajuriaguerra, Jean Piaget, P. Vayer, H. Wallon, e Winnicott.

LE BOUCH (1986) afirma que:

“...a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo”, (p.23).

O autor prossegue em suas críticas à Educação Física, ressaltando que: “...eu distinguia dois problemas em educação física: um deles ligados aos fatores de execução, centrado no rendimento mecânico do movimento, e outro, ligado ao nível de controle e de comando que eu chamei psicomotor, (p.23).

Aliás, entendo que uma das marcas da psicomotricidade no espaço da Educação Física tenha sido o aumento da popularidade do termo “psico” no discurso da maioria dos professores. LE BOUCH escreveu um dos seus trabalhos, em 1952, procurando alertar os professores de Educação Física sobre as suas funções psicomotoras. E em 1960, na sua tese de doutorado o autor buscou verificar os valores do trabalho corporal, e os fatores de exe-

cução que dependem do sistema muscular que influem no rendimento motor e o sistema nervoso central.

Assim, a psicomotricidade advoga por uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade, (LE BOUCH, 1986). A educação psicomotora na opinião do autor refere-se a formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

2.2 - CONSTRUTIVISTA

É preciso lembrar que a psicomotricidade influenciou a perspectiva construtivista-interacionista quer na questão da busca da formação integral, com a inclusão das dimensões afetivas, cognitivas ao movimento humano, quer na discussão do objeto da Educação Física escolar, e assim como a psicomotricidade, tem uma proposta de ensino para a área que abarca principalmente crianças na faixa etária até os 10-11 anos.

Dentro da perspectiva construtivista a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, e para cada criança a construção deste conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo. Nesta concepção a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente de acordo com as pressões do meio. Conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização.

A principal vantagem desta abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal. Porém, desconsidera a questão da especificidade da Educação Física. Nesta visão o que pode ocorrer com certa freqüência, é que conteúdos que não tem relação com a prática do movimento em si poderiam ser aceitos para atingir objetivos que não consideram a especificidade do objeto, que estaria em torno do eixo corpo/movimento.

FREIRE (1989) teve o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brinquedo. Deve-se, deste modo, resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.

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

Na proposta construtivista o jogo enquanto conteúdo/estratégia tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança.

2.3 - DESENVOLVIMENTISTA

O modelo desenvolvimentista é expli-

citado, no Brasil, principalmente nos trabalhos de TANI (1987), TANI et alii (1988) e MANOEL (1994). A obra mais representativa desta abordagem é “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (TANI et alii, 1988). Para TANI et alii (1988) a proposta elaborada por eles é uma abordagem dentre várias possíveis, e é dirigida especificamente para crianças de quatro a quartoze anos, e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar. Segundo eles é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar.

Os autores desta abordagem defendem a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras.

Aliás, habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores.

Tais conteúdos, devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples que são as habilidades básicas para as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar), e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas). Os movimentos específicos são mais

influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais.

2.4 - JOGOS COOPERATIVOS

Esta nova perspectiva para a Educação Física na escola está pautada na valorização da cooperação em detrimento da competição. BROTTO (1995), principal divulgador destas idéias no país, baseados nos estudos antropológicos de Margaret Mead, afirma que é a estrutura social que determina se os membros de determinadas sociedades, irão competir ou cooperar entre si. O autor entende que há um condicionamento, um treinamento na escola, família, mídia, para fazer acreditar que as pessoas não tem escolhas e tem que aceitar a competição como opção natural.

Inspirado em Terry Orlick, BROTTO (1995) sugere o uso dos jogos cooperativos como uma força transformadora que são divertidos para todos e todos têm um sentimento de vitória, criando alto nível de aceitação mútua, enquanto nos jogos competitivos os jogos são divertidos apenas para alguns, a maioria têm sentimentos de derrota e são excluídos por falta de habilidades.

BROWN (1994), autor do livro traduzido para o português intitulado: "Jogos cooperativos: teoria e prática" afirma que o ponto de partida desta perspectiva é o jogo, sua mensagem, suas possibilidades de ser uma prazerosa oportunidade de comunicação, e um espaço importante para viver alternativas novas, uma contribuição para a construção de uma nova sociedade baseada na solidariedade e na justiça. Entende o autor que os jogos não são algo novo para entreter os garotos, mas uma proposta coerente com valores pedagógicos que deseja transmitir, espaços de criação simbólica do povo, espaços, onde, a partir da cooperação, se dão os sentidos à prática que realizamos.

Embora tal proposta seja bastante interessante na busca de valores mais humanitários e seja possível, viável em termos de implementação na prática, e concreta para os professores de Educação Física, considerando a importância do jogo, a abordagem parece não ter se aprofundado, como deveria, nas análises sociológicas e filosóficas subjacentes a construção de um modelo educacional voltado para a cooperação, além de não considerar os efeitos do sistema capitalista sobre a competição/cooperação na sociedade contemporânea. É possível que estas análises estejam em curso, uma vez que suas publicações são bastante recentes.

2.5 – SAÚDE RENOVADA

NAHAS (1997), GUEDES & GUEDES (1996), só para citar alguns, passam a advogar em prol de uma Educação Física escolar dentro da matriz biológica, embora não tenham se afastado das temáticas da saúde e da qualidade de vida. É importante ressaltar que ao longo do século XX, foram muitos os autores que defenderam a Educação Física numa perspectiva biológica. No entanto, entendendo que as considerações destes autores representem uma nova proposta, sobretudo a partir de meados da década de 90, pois propõem novas formas de compreensão destas relações, com novos argumentos.

GUEDES & GUEDES (1996), por exemplo, ressaltam que uma das principais preocupações da comunidade científica nas áreas da Educação Física e da saúde pública é levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física. Os autores, baseados em diferentes trabalhos americanos, entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento

de atitudes, habilidades, e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. E como proposta sugerem a redefinição do papel dos programas de Educação Física na escola, agora como meio de promoção da saúde, ou a indicação para um estilo de vida ativa proposta por NAHAS (1997).

Denomino esta proposta de biológica renovada porque ela incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sócio cultural. NAHAS (1997), por exemplo, sugere que o objetivo da Educação Física na escola de ensino médio é ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde. O autor observa que esta perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam, sedentários, baixa aptidão física, obesos e portadores de deficiências.

Além disso, GUEDES & GUEDES (1996) criticam os professores que trabalham na escola apenas as modalidades esportivas tradicionais; voleibol, basquetebol, handebol e futebol., *"impedindo, desse modo, que os escolares tivessem acesso às atividades esportivas alternativas que eventualmente possam apresentar uma maior aderência a sua prática fora do ambiente escola"*, (p.55). Os autores consideram que as atividades esportivas são menos interessantes para a promoção da saúde, devido a dificuldade no alcance das adaptações fisiológicas e segundo porque não prediz sua prática ao longo de toda a vida.

GUEDES & GUEDES (1996), assim como NAHAS (1997) ressaltam a importância das informações e conceitos relacionados a aptidão física e saúde. A adoção destas estratégias de ensino contemplam não apenas os aspectos práticos, mas também, a abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcionem subsídios aos escolares, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda vida.

2.6 - CRÍTICAS

Apoiados nas discussões que vinham ocorrendo nas áreas educacionais e na tentativa de romper com o modelo hegemônico do esporte/aptidão física praticado nas aulas de Educação Física, a partir da década de 80, são elaborados os primeiros pressupostos teóricos num referencial crítico, de tendência marxista.

Estas abordagens denominadas críticas ou progressistas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada as transformações sociais, econômicas e políticas tendo em vista a superação das desigualdades sociais.

É importante ressaltar que mesmo dentro da Educação Física surgiram alguns desdobramentos da abordagem crítica, com posições nem sempre convergentes, como a perspectiva crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

Crítico-superadora

O trabalho mais marcante desta abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado "Metodologia do ensino da Educação Física," publicada por um COLETIVO DE AUTORES. Isto porém, não quer dizer que outros trabalhos importantes, como por exemplo, "Educação Física cuida do corpo ...e mente" (MEDINA, 1983), "Prática da Educação Física no primeiro grau: Modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?" (COSTA, 1984), "Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira," (GHIRALDELLI Jr., 1988), "Educação Física e aprendizagem social", (BRACHT, 1992), não tenham sido publicados antes desta data, com importantes contribuições para a construção do conhecimento nesta perspectiva.

Esta abordagem levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar, não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como se adquiri estes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Esta percepção possibilita a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo. Esta reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento. Além disso, sugerem que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora.

Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré requisitos.

A Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal que tem como temas, o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e de outros temáticas que apresentarem re-

lações com os principais problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos.

Crítico-emancipatória

Uma das principais obras já publicadas dentro da perspectiva crítico emancipatória no escopo da Educação Física é de autoria do Professor Elenor Kunz e intitulada "Transformação didático-pedagógica do esporte", inspirada, especialmente, nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt. Neste livro, o autor busca apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a Educação contribua para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens.

Para o autor, o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, desta forma, se basear numa concepção crítica, pois é pelo questionamento crítico que chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos.

KUNZ (1994) ao longo do seu trabalho tece algumas críticas à proposta crítico-superadora e apresenta algumas de suas limitações. A primeira delas diz respeito a deficiência das práticas efetivamente testadas na realidade concreta, que questionava, criticava e dava a entender que tudo estava errado na Educação Física e nos esportes, sem, no entanto, fornecer elementos para uma mudança ao nível de prática. Assim, o autor apresenta os resultados do desenvolvimento de uma proposta prática em algumas escolas, dentro de uma nova concepção de ensino para modalidades esportivas, baseada na perspectiva crítico-emancipatória.

O autor relata que a abordagem crítico-superadora, na questão metodológica para o ensino dos esportes não apresenta elementos que norteiem o ensino, considerando a dimensão do "conhecimento" que os alunos precisam adquirir para criticar o esporte e para compreendê-lo em relação a seus valores, normas sociais e culturais. Kunz entende que o Coletivo de Autores propõem a mesma classificação tradicional do esporte, por exemplo, no atletismo apresenta a divisão da modalidade em elementos de correr, saltar e arremessar/lançar.

Em suma, nas palavras do autor "

... em termos de uma metodologia de ação para instrumentalizar o profissional da prática ...defronta-se mais uma vez com esta nova intransparência metodológica para o ensino da Educação Física numa perspectiva crítica..." (KUNZ, 1994, p.21).

KUNZ defende o ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, interesses e desejos. Assim, a tarefa da Educação crítica é promover condições para que estas estruturas autoritárias sejam suspenhas e o ensino encaminha no sentido de uma emancipação, possibilitado pelo uso da linguagem.

A linguagem tem papel importante no agir comunicativo funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura.

Do ponto de vista das orientações didáticas, o papel do professor na concepção crítico-emancipatória confronta, num

primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino, o que denominou de transcendência de limites. Concretamente a forma de ensinar pela transparência de limites pressupõe três fases. Na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa as formas e meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também, manifestar pela linguagem ou representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem.

2.7 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) e no ano de 1998 os relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries), incluindo um documento específico para a área da Educação Física (BRASIL, 1998). Em 1999, foram publicados os PCNs do Ensino Médio por uma equipe diferente daquela que compôs a do Ensino Fundamental, e a supervisão ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino Médio, do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1999).

De acordo com o grupo que organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estes documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão.

são pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Os PCNs são compostos pelos seguintes documentos: documento introdutório, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo) e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido em cada um dos diferentes componentes curriculares.

As propostas elencadas, sobretudo nos PCNs - área Educação Física para os terceiros e quartos ciclos - apresentam alguns avanços e possibilidades importantes para a disciplina; embora muitas dessas idéias já estivessem presentes no trabalho de alguns autores brasileiros (BETTI, M., 1991; BETTI, M., 1994; 1995; COLETIVO DE AUTORES, 1992, só para citar alguns), em discussões acadêmicas, bem como no trabalho de alguns professores da rede escolar de ensino. Contudo, o texto publicado pelos PCNs auxiliou na organização desses conhecimentos, articulando-os nas suas várias dimensões.

Eleger a cidadania como eixo norteador significa entender que a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de: - participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; - conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; - reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; - conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; - reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como

reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (BRASIL, 1998).

Três aspectos da proposta dos PCNs - área Educação Física representam aspectos relevantes a serem buscados dentro de um projeto de melhoria da qualidade das aulas, quais sejam: princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais. Assim, a proposta destaca uma Educação Física na escola dirigida a todos os alunos, sem discriminação. Resalta também a importância da articulação entre o aprender a fazer, a saber por quê está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos, e propõe um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal. Sem dúvida, tais aspectos se constituem em enormes desafios para os profissionais da área.

Na página 25 será apresentado no Quadro 1 os principais conteúdos sugeridos por cada uma das abordagens nas dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais.

3 - ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

A organização dos conteúdos se referem às relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas. Na verdade, quanto mais relacionados entre si maior a potencialidade de uso e compreensão.

Ao longo deste século, de acordo com ZABALA (1998), e cada vez mais, podemos encontrar propostas e experiências que rompem com a organização dos conteúdos centrados exclusivamente nas disciplinas escolares. Estas novas formas de organização buscam estabelecer relações entre os conteúdos de diversas maneiras,

de tal modo que os alunos passem a compreender a realidade, que sempre se manifesta globalmente.

ZABALA (1998) cita como exemplos desta forma de organização dos conteúdos, que prescindem da compartmentalização disciplinar, os centros de interesses, o trabalho por temas ou tópicos, os projetos, nos quais o ponto de partida é o interesse e aprendizagem do aluno e não a lógica interna das disciplinas. Por outro lado, as propostas de organização que não têm como referência a própria disciplina pode-se ser consideradas em projetos multidisciplinar, a transdisciplinar ou interdisciplinar.

Na Educação Física as tendências crítico-superadora e aquela propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais se manifestaram favoravelmente na busca de interfaces dos conteúdos da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira.

O discurso dos PCNs gira em torno da cidadania, entendendo a escola como um dos espaços possíveis de contribuição para a formação do cidadão crítico, autônomo, reflexivo, sensível e participativo. E, na perspectiva de consolidar tal objetivo, o documento apresenta como temática central os temas sociais emergentes, indicando-os como questões geradoras da realidade social e que, portanto, necessitam ser problematizados, criticados, refletidos e, possivelmente, encaminhados.

Tais temas são chamados de Temas Transversais, pois podem/devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares, logo, sua interpretação pode se dar entendendo-os como as ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas. Os temas desenvolvidos apresentam as seguintes problemáticas: Ética; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural e Saúde, ou outros temas que se mostrem relevantes.

Esta concepção apresenta uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito das causas e efeitos de sua dimensão histórica e política. A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume, abrangendo a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, como também a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade e a saúde.

Na Educação Física, por exemplo, o Coletivo de autores (SOARES et alii, 1992) já havia mencionado a necessidade e importância de tratar os grandes problemas sociais nas aulas de Educação Física, tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição da renda, dívida externa; e outros, relacionados ao jogo, esporte, ginástica e dança. De acordo com os autores a

“...reflexão sobre estes problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social” (p. 63).

Na verdade, as iniciativas de discutir e analisar propostas que ampliem a compreensão dos conteúdos da Educação Física para além da perspectiva disciplinar ainda se mostram bastante preliminares.

A seguir, será apresentado o quadro apontando a organização dos conteúdos nas abordagem crítica e aquela proposta pelos PCNs.

Tendências	Organização curricular
<i>Criticas</i>	Vínculos com problemas da sociedade brasileira; ecologia, papéis sexuais, saúde pública, dívida externa, distribuição de renda, relações sociais do trabalho, velhice, e outros
<i>PCNs</i>	Ética, Meio ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual

Quadro 2 - A organização curricular nas abordagens.

4 - A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE DOS CONTEÚDOS

Alguns autores têm condenado a prática da Educação Física vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal, os esportes coletivos, especialmente aqueles mais praticados no Brasil: futebol, voleibol e basquetebol. Discutindo este tema BETTI, I. (1995) pergunta: tendo em vista que os currículos das escolas de Educação Física incluem disciplinas como dança, capoeira, judo, atividades expressivas, ginástica, folclore e outras, como explicar a pouca utilização destes conteúdos? A autora levanta as seguintes possibilidades para tal fato: Falta de espaço, de motivação, de material? Comodismo? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais tem maior afinidade?

Segundo KUNZ (1989), o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo.

As possibilidades de ampliar as práticas corporais na escola têm sido preocupação de diversos estudos. Alguns foram orientados por mim, como trabalhos de final de curso de graduação e de pós-

graduação. Podemos citar: "O futebol feminino nas aulas de Educação Física escolar" (SOUZA Jr., 1991), "Atividades rítmicas e expressivas para alunas do magistério" (De ÁVILA, 1995), "O judô nas aulas de Educação Física escolar" (MATHIAS, 1995; NORA, 2000), "A prática da ginástica aeróbica nas turmas mistas" (VENTURA, 1996), "As práticas corporais alternativas na escola" (FERREIRA, 2000). Outros autores buscaram ampliar o leque de atividades corporais na escola, por exemplo, TAVALER (1995) propõe a prática do Tai-chi-chuan, SOUZA (1994) a dança afro e VOLP (1994) a dança de salão.

Do mesmo modo, BETTI, I. (1995) observou que, na análise do discurso dos alunos de Educação Física do ensino fundamental, eles reclamam por conteúdos mais diversificados. Os resultados deste trabalho mostraram que os conteúdos parecem restringir-se à prática, ora da ginástica como formas de aquecimento, ora aos fundamentos e ao jogo esportivo propriamente dito. Ficam, desta forma, ausentes das aulas de Educação Física as experiências vinculadas às atividades rítmicas, às expressivas, e às da cultura popular, restringindo, sobremaneira as possibilidades de um trabalho corporal mais amplo. É preciso ressaltar que todas estas atividades fazem parte do currículo do curso de formação em Educação Física, todavia, não com a mesma ênfase que as disciplinas de cunho esportivo.

Porque, então, outros conteúdos não comparecem no ensino escolar? Os professores experimentaram por mais tempo e provavelmente com mais intensidade as experiências esportivas.

Além disso, LOVISOLLO (1995) argumenta, com base num amplo levantamento de opinião, que a comunidade entende Educação Física na escola a partir justamente destes dois fenômenos sociais: o esporte e a ginástica. Um resultado do seu trabalho, que chama atenção para as dificuldades de efetuar mudanças de conteú-

do, refere-se ao fato de que a maioria dos responsáveis (54%), não vê diferença entre Educação Física e esporte; apenas 12,8% dos alunos conseguem diferenciar as duas áreas.

O impacto da mídia sobre a escolha dos conteúdos e sobre a forma como eles são transmitidos, também não pode ser desprezado. Em um dos poucos ensaios existentes sobre o tema, mídia e Educação Física, KENSKI (1995) avalia que o esporte é um ótimo investimento, já que o espetáculo é fácil de ser produzido, os cenários e atletas já estão preparados e custa pouco para os investidores. A autora afirma que: "...para a televisão, e para a mídia em geral, o esporte é uma fonte inegociável de notícias, de público e de lucro". (p. 131). Sobre o impacto da televisão na vida das pessoas a autora afirma:

"... a penetração da televisão é uma característica do estágio atual da civilização e precisa ser compreendido como realidade com a qual se tem que conviver, não a aceitando incondicionalmente, mas se posicionando e procurando aproveitar da melhor forma possível a nova realidade em benefício dos ideais profissionais que merecem ser mantidos" (p. 131).

Em nossos dias foi observado este fenômeno: até recentemente o futebol era um jogo praticado apenas por homens. A televisão, em 1994, passou a exibir jogos de futebol feminino, provavelmente por razões de ordem econômica, sem intenções de diminuir as práticas sexistas nas aulas de Educação Física. Não obstante, os seus efeitos foram extremamente positivos. Hoje é possível observar uma prática bastante acentuada do futebol feminino nas diferentes classes sociais. A mídia e, especificamente a televisão, podem contribuir (como podem atrapalhar) o desenvolvimento de propostas mais adequadas da Educação Física na escola; é preciso

que o profissional reconheça o seu papel e a veja criticamente.

É KENSKI (1995) quem nos auxilia na reflexão sobre a prática de alguns esportes em detrimento de outros quando lembra que nem todos os esportes têm o mesmo tempo de televisão:

"Por ser um tipo de programação altamente rentável os campeonatos e competições dos esportes mais populares são alvo de uma competição paralela, entre as redes de televisão, na luta pela obtenção dos direitos de transmissão dos eventos. Criam-se assim hierarquias em que se privilegiam determinados tipos de modalidades esportivas e seus respectivos campeonatos e alguns outros esportes, menos nobres, que não são sequer mencionados pela Televisão (p. 131)".

Quais esportes são mais valorizados pela mídia, em termos de quantidade de horas de transmissão e em termos qualitativos, como o horário e o canal de vinculação? A ênfase é sobre a transmissão de jogos de futebol, voleibol e, e, alguns casos, de basquetebol profissional dos Estados Unidos. E são justamente estes que são implementados com maior facilidade pelos professores.

Não se trata, como ressalta CASTELLANI FILHO (1993), de desconsiderar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, mas reconhecer o esporte "como uma prática social, resultado de uma construção histórica que, dada a significância com que marca a sua presença no mundo contemporâneo, caracteriza-se como um dos seus mais relevantes fenômenos sócio-culturais"(p.13), mas não o único.

5 - ESTUDOS RELACIONADOS AOS CONTEÚDOS NOS DOIS ÚLTIMOS CONBRACES

Neste tópico do trabalho pretendo analisar a produção do conhecimento referente aos últimos anos publicados em evento relevante da Educação Física, no sentido

de desvelar pistas importantes sobre o encaminhamento das pesquisas na área dos conteúdos da Educação Física escolar.

Nos dois últimos CONBRACES (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), um dos mais importantes eventos da área, realizados em 1997 em Goiânia e em 1999 em Florianópolis, foram publicados aproximadamente 28 estudos especificamente direcionados aos conteúdos da Educação Física escolar. É importante ressaltar que a maioria destes estudos utilizaram como referencial teórico a abordagem crítico-superadora, o que é facilmente explicado, considerando as características e a tradição do evento em análise, e também o maior número de pesquisadores da área pedagógica que se baseiam nesta tendência.

Os trabalhos publicados nos anais, que incluíam resumos e trabalhos na íntegra, se dirigiam predominantemente a dois aspectos dos conteúdos escolares. O primeiro grupo de trabalhos procurou abordar as transformações didático-pedagógicas que devem passar os esportes para estarem na escola, com o propósito de caracterizar o esporte da escola, e não o esporte na escola. Neste sentido podem ser apontados os seguintes estudos: SANTOS Jr (1997); MENDONÇA (1997); ALVES (1997); SILVA (1999); VIANA & FREITAS (1999); VENTURA, P.H. et al. (1999); OLIVEIRA (1999); BARROS et al. (1999).

No outro grupo de trabalhos mais freqüentes sobre conteúdos apareceu as experiências realizadas no sentido de implementar outros conteúdos nas aulas de Educação Física escolar, para além dos esportes tradicionais, como os jogos e brincadeiras populares com 4 indicações (CAMÉLO, 1997; ALMEIDA & SANTOS, 1999; FERREIRA, 1999, MAIA, 1999) as danças com 4 (MEDEIROS, 1999; BARBOSA, 1999; BRASILEIRO, 1999; BARRETO, 1999), as ginásticas com 3 indicações

(MIRANDA et al., 1999; MAZONI, 1999; OLIVEIRA, 1999), e outros com mais 2 publicações (SOUZA & OLIVEIRA, 1999; AMORIM & SILA, 1999).

Além destes dois grupos, (o que buscou transformações didáticas para o esporte escolar, e o grupo que procurou abordar outros conhecimentos para além do esporte), pode ser incluído um grupo menos numeroso de autores que procurou estudar novas formas de organização, seleção, sistematização e valores subjacentes aos conteúdos. Neste sentido podem ser citados os trabalhos de BAECKER et al.(1997); FERREIRA (1997) que procuraram abordar as possibilidades do planejamento participativo na escolha e seleção dos conteúdos escolares enquanto BAECKER & BAGGIO (1997) buscaram compreender a tematização dos conteúdos e os seus valores subjacentes, e finalmente RAMOS et al. (1999) que buscaram analisar as possibilidades dos temas transversais para a Educação Física na escola.

Estes resultados nos permitem, ainda que de forma preliminar, apontar que os estudos relativos aos conteúdos da Educação Física têm se dirigido a analisar as transformações necessárias para o esporte na escola, que é extremamente importante dado o papel que desempenha tal conhecimento/habilidade no mundo contemporâneo. Além disso, os estudos parecem reconhecer a relevância da ampliação dos conhecimentos a serem ensinados/aprendidos pelos alunos nas aulas de Educação Física, que deve incluir, as ginásticas, danças, jogos e outros conteúdos, na perspectiva da cultura corporal.

Dentro do contexto do encaminhamento dos problemas a serem levantados a respeito dos conteúdos escolares disciplinares, entendo que deveria haver esforços no sentido de investigar as possibilidades, o que poderia ocorrer a partir de pesquisa ação/participante, da construção do conhecimento sobre a sistematização e organização, mesmo considerando que não

deverá haver uma padronização para todas as escolas ou alunos, uma vez que o contexto deverá definir vários aspectos, como interesses, motivações, conhecimento prévio dos alunos, condições materiais e físicas da escola e, sobretudo, a proposta pedagógica da própria escola. No entanto, princípios gerais, a partir de diferentes experiências com o trato da cultura corporal precisam ser levantadas e explicitadas.

Além disso, as possibilidades de novas relações com outras disciplinas ou com temas ou projetos da escola, para a Educação Física estar efetivamente integrada à proposta pedagógica da escola, também se mostram necessários. Um exemplo pode de facilitar. No ano de 2000 o país comemorou seus 500 anos, várias escolas adotaram como tema bimestral, semestral, ou até anual esta questão para ser trabalhada em todas as disciplinas escolares.

O fato é que soubemos de várias escolas nas quais os professores de Educação Física se recusaram a participar do projeto da escola por não observarem relações com a temática em questão. Estes acontecimentos nos parecem bastante preocupantes, pois na perspectiva da cultura corporal, não do esporte ou exclusivamente da saúde, é possível pensar nas contribuições dos negros, índios e brancos na construção do conhecimento da cultura corporal. Na verdade, falta à Educação Física tradição no encaminhamento de estudos e propostas de intervenção que caminhem no sentido de observar a disciplina de fato integrada à proposta pedagógica da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das abordagens da Educação Física discutidas ao longo deste trabalho indicaram que elas enfatizaram diferentes conteúdos nas suas construções teóricas, o que inclui o esporte de rendimento, as brincadeiras populares, as habi-

lidades motoras, o exercício físico, o jogo cooperativo, as origens históricas das práticas da cultura corporal e outros.

Atualmente entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar em cada uma destas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar.

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a idéia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Assim, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedural), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos pro-

cedimentais. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, também, as dimensões atitudinal e conceitual.

Para facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais seria importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas, para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol ou basquetebol). Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências das ginásticas, dos jogos, das brincadeiras, das lutas, das danças podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação. É importante ressaltar também que a Educação Física na escola deve incluir tanto quanto possível todos os alunos nos conteúdos que propõem adotando para isto estratégias adequadas. Não se pode mais tolerar a exclusão que historicamente tem caracterizado a Educação Física na escola. Todos os alunos têm direito a ter acesso ao conhecimento produzido pela cultura corporal.

Após o período formal de aulas os alunos deveriam ter condições de manterem uma prática regular, se assim desejarem, sem o auxílio de especialistas, e sobretudo, compreenderem os sentidos e significados da cultura corporal. Este objetivo é facilitado se os alunos vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal e se compreendem o seu papel na sociedade. Neste sentido, deverá compor o rol de conteúdos da disciplina da Educação Física na escola, numa dimensão mais biológica, por exemplo, as relações entre nutrição, gasto energético e as diferentes práticas corporais; as relações entre exercício, lesões e uso de anabolizantes; o desenvolvimento das capacidades físicas (força, resistência e flexibilidade) e a aquisição e melhoria da saúde e da estética.

Além disso, numa dimensão mais sócio-cultural deve ser esclarecido aos alunos as relações entre esporte, sociedade e interesses econômicos; a organização social, o esporte e a violência; o esporte com intenções de lazer e da profissionali-

zação; a história, o contexto das diferentes modalidades esportivas; a qualidade de vida, atividade física e contexto sócio-cultural, as diferenças e similaridades entre a prática dos jogos e dos esportes; as adaptações necessárias para a prática do esporte voltado para o lazer, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. S., SANTOS, T. P. B. Jogos populares: Na perspectiva de uma abordagem inovadora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1448, 1999.

ALVES, F. R. B. Organização e Sistematização do conhecimento sobre o conteúdo do esporte na escola: O que se faz, o que se diz e o que se propõe em Pernambuco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, X. *Anais....* v. I, p. 345, 1997.

AMORIN, A.; SILVA, R.M. O folclore: conteúdo / resgate da cultura popular nas aulas de Educação Física numa perspectiva pedagógica transformadora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1457, 1999.

BAECKER e BAGGIO, I. C. A tematização dos conteúdos das aulas de Educação Física e seus valores. Jogo como conteúdo de ensino da Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, X. *Anais...* v. I, p. 293, 1997.

BAECKER, I. M. et al. Planejamento participativo na seleção dos conteúdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, X. *Anais...* v. I, p. 146, 1997.

BARBOSA, K. C. M. Dança na escola: a experiência com a oficina de dança no 4º ciclo do centro pedagógico / UFMG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais....* v. III, p. 1429, 1999.

BARRETO, D. A escola: o cenário, o palco ... um espaço para dançar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1470, 1999.

BARROS, L. B.; CARNEIRO, W; FRANÇA, T. L. Contribuições do atletismo nas aulas de Educação Física na escola pública. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1473, 1999.

BETTI, I. R. O que ensinar: a perspectiva discente. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 1, n. 1, supl., p. 26-27, 1995.

BETTI, M. A Educação Física não é mais aquela. *Motriz*, v. 1, n. 1, p. 81-83, 1995.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação Física*, 1º e 2º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação Física*, 3º e 4º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação Física*, Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASILEIRO, L.T. O trato com o conhecimento em uma perspectiva crítica: estudo com o conteúdo dança nas aulas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1444, 1999.

BROTTO, F.O. Jogos cooperativos: se

o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: CEPEUSP, 1995.

BROWN, G. *Jogos cooperativos: teoria e prática*. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

CAMÉLO, S & SANTOS Jr., O esporte na Educação Física: A sistematização na perspectiva crítico-superadora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, X. *Anais...* v. I, p. 138, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

COSTA, V. L. F. Prática da Educação Física no primeiro grau. São Paulo: IBRASA, 1984.

CUPOLILLO, A. V; UAL, R. G Re-pensando os conteúdos da Educação Física nas séries iniciais do ensino Fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1419, 1999.

De ÁVILA , A. C. V. *Para além do esporte: a expressão corporal nas aulas de Educação Física do segundo grau*. 1995. Trabalho de formatura - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista - Rio Claro, 1995.

FERREIRA, L. A. Reencantando o corpo na Educação Física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio. Programa de Pós-graduação em Motricidade Humana, Universidade Estadual Paulista -Rio Claro, 2000.

FERREIRA, M. R. Planejamento participativo em Educação Física escolar no 1º grau menor: o conhecimento científico e o saber cotidiano do educando na práti-

ca pedagógica escolar. Escolher professores e alunos jogo popular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, X. *Anais...* v. I, p. 306, 1997.

FERREIRA, Z. Jogos populares nas aulas de Educação Física: contribuição para a criatividade e as relações do grupo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1455, 1999.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

GHIRALDELLI Jr, P. *Educação Física progressista*. São Paulo: Loyola, 1988.

GUEDES, D.P. & GUEDES, J.E.R.P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 2, n. 10, p. 99-112, 1996.

KENSKI, V. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. *Motriz*, v. 1, n. 2, p. 129-36, 1995.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

Le BOUCH, J. *Psicocinética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOVISOLI, H. *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MAIA, J. A organização dos jogos e brincadeiras como conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1467, 1999.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar I. *Revista Paulista de Educação Física*, n. 8, v. 1, p. 82-97, 1994.

MATHIAS, R. *Uma proposta de judô para a escola pública*. 1995. Trabalho de

formatura - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista – Rio Claro, 1995.

MAZONI, A. Ginástica na escola: uma proposta de abordagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, X. *Anais...* v. III, p. 1433, 1999.

MEDEIROS, J. B. Dançar na Comunidade: um passo para a democratização da dança. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1424, 1999.

MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo ...e mente. Campinas: Papirus, 1983.

MENDONÇA, G. C. Educação Física : O ensino do futebol na perspectiva CS uma prática possível. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, X. *Anais...* v. I, p. 339, 1997.

MIRANDA J. et al. Produção do conhecimento na escola de problemas e perspectivas na GRD na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1431, 1999.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR/ ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE, IV. *Anais...* p.17-20, 1997.

NORA, C. *O Judô na escola e a formação do cidadão*. 1996. Trabalho de formatura - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista - Rio Claro, 1996.

OLIVEIRA, C. B. A ginástica escolar na perspectiva da intervenção e conhecimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1470, 1999.

OLIVEIRA, D. T. R. Esporte coletivo: reflexões sobre o seu ensino na Educação

Física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1465, 1999.

RAMOS et al. Educação Física, ... e os temas transversais na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1467, 1999.

SILVA, F. L. Construindo uma possibilidade para o esporte escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1420, 1999.

SOARES, C.L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, n. 2, supl., p. 6-12, 1996.

SOUZA JÚNIOR, O. *Implementação de uma proposta de futebol feminino para a Educação Física escolar*. 1991. Trabalho de formatura - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista - Rio Claro, 1991.

ÇÃO FÍSICA, V, 1995. Rio Claro. *Anais....*

VENTURA, G. B. *A ginástica aeróbica no ensino do primeiro grau*. 1996. Trabalho de formatura - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista - Rio Claro, 1996.

VENTURA, P. H. et al. Esporte na escola: direito da imposição. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1464, 1999.

VIANA, P. L.; FREITAS, P. S. A esportivização da Educação Física na escola

SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: Seleção, organização e sistematização de conteúdos de ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, X. *Anais...* v. I, p. 138, 1997.

SOUZA, S. A; Oliveira A. B. A Capoeira na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1434, 1999.

TANI, G. Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de 1 grau: uma abordagem de desenvolvimento. *Kinesis*, v. 3, n. 1, p. 19-41, 1987.

TANI, G. et al. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TAVALER, S. Tai - chi - chuan: uma ginástica ou dança? Experiência não formal em Educação Física escolar. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCA

análise do conteúdo esporte na escola reflexões... In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XI. *Anais...* v. III, p. 1439, 1999.

VOLP, C. M. *Vivenciando a dança de salão*. São Paulo, 1994. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ZABALA, A. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Tendências	Finalidades	Conteúdos		
		Procedimentos	Valores, atitudes e normas	Fatos e Conceitos
Higienista/ Eugênica	Melhoria das funções orgânicas Formação das qualidades motoras	Ginástica Método Francês	Obediência Respeito a autoridade Submissão	-----
Método Desportivo Generalizado	Melhora fisiológica, psíquica, social e moral	Jogo esportivo	Lúdico	-----
Esportivista	Busca do rendimento Seleção Iniciação esportiva	Esporte	Eficiência Racionalidade Produtividade Perseverante Saber ganhar e perder	-----
Psicomotricidade	Educação Psicomotora	Lateralidade Consciência corporal Coordenação motora	-----	-----
Construtivista	Construção do conhecimento Resgate da cultura popular	Brincadeiras e jogos populares	Prazer e divertimento	Mudanças das regras
Desenvolvimentista	Desenvolvimento motor	Habilidades locomotoras Manipulativas e de estabilidade	-----	-----
Jogos cooperativos	Indivíduos mais cooperativos	Jogos	Cooperação Solidariedade Participação	-----
Críticas	Leitura da realidade social	Jogos Esportes Dança Ginástica Capoeira	Questionador	Origem e contexto da cultura corporal
Saúde renovada	Aptidão física	Exercício Ginástica	Indivíduo ativo	Informações sobre nutrição, capacidades física
PCNs (3º e 4º Ciclos)	Cidadania Integração à cultura corporal	Brincadeiras e Jogos Esportes Ginásticas Lutas Atividades Rítmicas expressivas Conhecimento sobre o próprio corpo	Participação Cooperação Diálogo Respeito mútuo, às diferenças Valorização da cultura corporal	Capacidades físicas Postura Aspectos histórico-sociais Regras

Quadro 1. Os conteúdos nas tendências pedagógicas da Educação Física escolar.

JOGOS: POSSIBILIDADES E ADEQUAÇÕES

Prof^a Dr^a Irene C. Rangel-Betti

Depto. Educação Física -UNESP- Rio Claro- SP
LETPEF-Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
E-mail: tatirene@rc.unesp.br

Resumo

O objetivo deste texto é levantar possibilidades de aplicações do conteúdo jogo em aulas de Educação Física, do ensino infantil ao médio. Entendo que a riqueza do jogo não pode limitar-se a aplicações espaçadas e que aproveitam seu sentido lúdico apenas para poucas séries de escolarização. Para tanto, faz-se necessário que os (as) professores (as), atores diretos da programação de ensino, compreendam sua importância, mas que também familiarizem-se com diferentes possibilidades deste poderoso conteúdo. Serão abordados os temas relativos à reprodução, transformação e criação de jogos, bem como algumas facetas do ensino de jogos propriamente dito.

INTRODUÇÃO

Inicialmente gostaria de agradecer o convite que me foi feito pela comissão organizadora deste evento, bem como parabenizá-los, não apenas pelo sucesso que este vem tendo junto aos professores(as) atuantes em escolas, mas também pela escolha dos temas que vêm ocorrendo em um crescente desde o primeiro EnFEFE.

Gostaria de esclarecer também que,

enquanto uma profissional que atuou junto ao ensino público e particular, em todos os níveis de escolarização, sinto-me muito à vontade para falar sobre o tema “Jogo”, pois entendo o contexto de atuação dos docentes que é único, variável, incerto e complexo, onde o desenvolvimento dos conteúdos não se dá pura e simplesmente, mas envolve uma série de questões.

Para esta apresentação fiz algumas opções, como tudo que fazemos na vida: em primeiro lugar acredito que atuando junto à escolares estamos colaborando para a formação de um cidadão crítico, cooperativo, participativo. Creio que, através de nosso trabalho poderemos, um dia, transformar a sociedade em que vivemos em uma sociedade mais justa. Não concordo com as injustiças que assistimos todo dia, principalmente não concordo com as injustiças com os(as) professores(as), mas, infelizmente, só posso uma arma revolucionária: meu trabalho.

Minha segunda opção diz respeito a dirigir minha fala para os professores(as) e futuros professores(as) de escola, como foi principalmente solicitado pela comissão organizadora do evento. Assim, conforme esta organização, pretendo dirimir dúvidas sobre algumas razões alegadas por parte dos professores(as) para o não desenvolvimento de determinados conteúdos. Procurarei, desta forma discutir e dar exemplos em cima de algumas razões alegadas pelos professores(as) em eventos

anteriores, tais como: falta de conhecimento sobre conteúdos específicos; falta de materiais; falta de instalações adequadas e excesso de alunos por turma, entre outros.

O jogo é um dos conteúdos mais utilizados em Educação Física escolar, muito embora esta utilização vá decrescendo, conforme os anos de escolarização vão aumentando, ou seja, a educação infantil o utiliza muito, enquanto no ensino médio poucos professores(as) o vêem como conteúdo.

Não pretendo discorrer sobre os vários conceitos, definições ou classificações dados ao jogo, muitos autores já o fizeram brilhantemente, entre eles HUIZINGA (1971), talvez o mais conhecido entre nós. Pretendo, atendendo ao convite que me foi feito, falar sobre as possibilidades de aplicação dos jogos na escola. Neste ensaio vou ater-me às argumentações, fazendo algumas considerações práticas, mas deixando a maioria dos exemplos para a palestra propriamente dita. No entanto, não quero que percebam os exemplos como “receita de bolo” (muito embora algumas receitas sejam sempre necessárias, para não chegarmos ao cúmulo de esquecer o próprio gosto do bolo!), mas sim que possam tê-los como exemplos que podem ser ampliados/ modificados conforme o contexto em que trabalhem o exigir, ou seja, conforme os alunos, a escola, o momento político, o nível de compreensão dos alunos etc.

O FANTÁSTICO MUNDO DO JOGO

Em meu entender, um jogo, pelas suas características, pode ser *reproduzido, transformado ou criado*. Esta tarefa cabe aos professores(as), juntamente com seus alunos, e pode ser realizada nas mais diferentes faixas etárias, bastando para tal adaptar a complexidade das solicitações e/ou propostas.

Quando falamos em reproduzir um

conteúdo alguns já ficam de “cabelos em pé”, entendendo que tal reprodução é algo danoso ao aluno por não fazê-lo pensar, ser crítico etc. Muito pelo contrário, a reprodução dos jogos tem que ser feita, mas o aluno deve saber exatamente “por quê” o está reproduzindo.

Um dos motivos deve ser pela possibilidade de se manter as tradições culturais. Quando copiamos um jogo, geralmente estamos reproduzindo uma cultura que o produziu. Certa vez, em viagem ao Peru, tomei contato com um jogo de tabuleiro do tempo dos Incas. Entretanto, a forma de jogar havia se perdido com o passar dos anos. Infelizmente. Pelo tabuleiro podemos compreender um pouquinho da história daquele país mas, se o jogo tivesse também chegado a nós, com certeza, teríamos maiores e melhores informações sobre aquela cultura. E é assim que se produz a história.

Um outro motivo que justifica a reprodução é a possibilidade de se perpetuar sua originalidade, ou seja, sua aplicação sem alterações: conforme foi pensado, idealizado etc. Se isto não fosse possível, muitos jogos não chegariam até nossa geração.

Compreendidas estas razões os alunos podem então passar a descobrir com pessoas de sua convivência - ou então realizar pesquisas - quais jogos eram realizados há algum tempo atrás e que hoje já estão se perdendo. E podem reproduzi-los em aula, sabendo o por quê disto.

No tocante à *transformação* alguns autores já se manifestaram a respeito, como por exemplo, FREIRE (1989) e GALVÃO (1997) observando que, através da transformação dos jogos, os alunos podem desenvolver sua criatividade, sua cognição e, principalmente, aprender a resolver problemas. Geralmente as propostas saem dos professores(as), podendo haver para estas solicitações diferentes motivos.

GALVÃO (1997) solicitou a alunos de

oito anos, que cursavam o antigo CB, em São Paulo, que modificassem a queimada, apresentando-a nas aulas de Educação Física, discutindo a atividade com as outras crianças e, ao mesmo tempo, em um trabalho interdisciplinar, as crianças escreviam as modificações que eram corrigidas pela professora de classe. Muitas crianças passaram a se interessar pela forma correta de escrever e interpretar o que outra havia escrito. Esta necessidade, criada pela professora de Educação Física, observou vários princípios: o de criatividade, resolução de problemas de escrita e até mesmo relação e representação espacial, tanto dos desenhos no papel, quanto do jogo na quadra. As crianças aprenderam a discutir/conversar em aulas de Educação Física.

As transformações também podem vir do interesse em se evitar a exclusão, temporária, total, dos menos habilidosos etc. (RANGEL-BETTI et al., 2000). Muitos jogos, como a própria queimada, a amarelinha, o corre-cotia entre outros, favorecem a exclusão. Neste caso, os professores(as) podem solicitar aos alunos que os modifiquem ou podem propor novas formas de se jogar.

A falta de material, tempo ou espaço é outro tipo de necessidade que faz com que o professor transforme determinado jogo. Transformar jogos com os alunos, discutir a situação e criar soluções podem contribuir não apenas para a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, mas podem ser transferidos para diversas situações que enfrentamos no dia a dia de uma sociedade capitalista. Enquanto professores(as) não podemos apenas ser críticos desta sociedade, mas também podemos ensinar nossos alunos e enfrentá-la e/ou modificá-la.

Um outro motivo que, acredito, possa levar o professor a alterar um jogo é a necessidade de igualar meninos e meninas em sua plena realização. Ou seja, a divisão de gêneros acaba por excluir, muitas vezes, as meninas dos jogos e, desta for-

ma, podem ser criadas situações que favoreçam os dois sexos durante o jogo. Situações de exclusão dos meninos não devem ser utilizadas. Seria apenas inverter uma situação desfavorável. É claro que apenas favorecer a igualdade não resolverá este problema. Ao professor(a) cabe verificar qual o melhor momento para discutir com os alunos as situações de exclusão que possam surgir.

Finalmente chegamos à criação de jogos. Por que faze-lo? Também por vários motivos: para pensar sobre, resolver problemas ou pelo simples prazer de criar. Criando também se aprende, muito embora os gênios da criação sejam natos. No caso dos jogos é necessário que se siga alguns passos: estabelecer um objetivo para o jogo; criar as regras (que podem ser modificadas); estabelecer se haverá pontuação e/ou tempo; delimitação de espaço; material e número de participantes.

Com estas pequenas diretrizes todos podem criar novos jogos. Fiz esta experiência com crianças de 5º série do antigo 1º grau, em uma turma mista e o resultado foi um jogo excelente, com três equipes, materiais que aproveitavam tocos de madeira e regras que foram sendo adaptadas até que todos participassem ativamente.

Feitas estas considerações creio que uma coisa nos chama a atenção quando vamos ensinar jogos que não sejam os esportivos. Qual a principal diferença no ensino destes jogos? Ela reside no fato de que um esporte geralmente é ensinado por suas partes, na maioria das vezes. É o que se chama de método parcial: ensinamos as partes para depois ensinarmos o todo. Alguns autores já apresentaram propostas que partem do todo, mas raramente vemos a aplicação deste método (ALBERTI, 1975).

Ao contrário, em um grande jogo aprendemos jogando, não se explica e se “treina” as partes para depois se jogar, a graça de se aprender o jogo está em justamente jogá-lo. Não se aprende a arre-

messar para depois se aprender a jogar queimada, o arremesso é aprendido durante o jogo. Se o arremesso deve ser mais forte, mais fraco, em determinada direção, para cima ou para baixo é o contexto do jogo que vai determinar. Os jogos coletivos foram criados desta maneira, as pessoas aprendiam jogando, somente mais tarde, com a técnica e a ciência é que se passou a ensinar com decomposição das partes. Não vou entrar no mérito da questão, se isto é bom ou ruim para o ensino, mas creio que os professores(as) deveriam pensar mais a respeito.

No tocante à forma como os alunos aprendem um jogo existem algumas estratégias que podem ser aproveitadas, como por exemplo, explicar todo o jogo com desenhos e simulações antes mesmo da prática. Não é o mesmo que decompor as partes mas, sim, facilitar a visão do todo ou, pelo contrário, iniciar o jogo com algumas poucas regras e ir introduzindo as demais conforme as primeiras forem sendo aprendidas.

Principalmente em jogos criados, as regras podem ser modificadas, bastando que o professor permita que isto aconteça e, mais do que isto, que o professor solicite aos alunos que intervenham nestas regras.

Permitir que os alunos discutam periodicamente o andamento do jogo faz com que ele seja melhor assimilado, faz também com que os alunos aprendam a importância do grupo para a obtenção dos resultados. Um “reunião” de alguns minutos é uma estratégia interessante que os professores(as) podem utilizar, favorecendo a discussão para eventuais acertos entre os alunos. Em pequenos grupos os alunos que pouco dão sua opinião encontram clima e coragem para se expor.

Finalmente, duas observações. A primeira diz respeito à facilidade do ensino de grandes jogos pelos professores(as), uma vez que os mesmos não precisam utilizar a demonstração, que geralmente é

tida como empecilho no ensino de lutas e danças. A segunda é sobre a eterna discussão sobre competição e cooperação.

Gostaria de ressaltar que não entendo a competição como danosa ao ser humano e, principalmente, a nossos alunos. Ela pode ser bem administrada, discutida e contextualizada pelo professor. Autores como BROTTO (1999) e CORTEZ (1996) já firmaram suas posições contra a competição. Mas, mesmo em livros que tratam do assunto vemos exemplos de jogos que diminuem a incidência de contatos e competição, mas não a exclui. Penso também que, se os alunos entenderem que um jogo pode ter competição sem, no entanto, ter conflito e brigas, ele deve ser aproveitado. E...

FINALIZANDO

Diferentes visões sobre o conteúdo “jogo” podem ser retratadas. Esta é apenas a minha visão. Espero que a possamos discutir e aplicar, ampliando cada vez mais seu universo de ação dentro da Educação Física. Que isto não fique apenas em um desejo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, R. *Ensino de jogos esportivos*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.
- BROTTO, F. *Jogos cooperativos*. São Paulo: CEPEUSP-USP, 1995.
- CORTEZ, R.N.C. Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola. *Motriz*, v. 2, n. 1, p. 1-9, 1996.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALVÃO, Z. A construção do jogo na escola. *Motriz*, v. 2, n. 2, p. 107-110, 1996.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo*

como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

RANGEL-BETTI et al. O princípio da inclusão nas aulas de Educação Física: objetivos, conteúdos, processos de ensino-aprendizagem e avaliação. In:

CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAISES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8º. *Anais....*, 2000 (no prelo).

O ESPORTE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos

Prof. M.S. Francisco Eduardo Caparroz

Departamento de Ginástica
Centro de Educação Física e Desportos
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: caparroz.vix@bol.com.br

ENTRANDO EM CAMPO

Quem pratica ou acompanha de perto alguma modalidade esportiva já ouviu (ou viu) alguém descrever (fazer, ou mesmo fez) uma jogada desconcertante, dessas que entortam a coluna do outro, que fazem o adversário ficar sentado no chão ou, ainda como diz Eduardo Galeano sobre Pelé, jogadas que desenham um labirinto por onde os seus adversários se perdem e de onde jamais conseguem sair. Também já ouviu um jargão muito comum, nos dias de hoje, no meio futebolístico: “o nó tático” que surpreende a todos. Pois bem, é utilizando essa metáfora que quero falar do esporte nas aulas de Educação Física escolar. Creio que o tema do esporte, como conteúdo da Educação Física, é um grande desafio a ser enfrentado. Não que ele não o esteja sendo, mas, no meu entendimento, esse enfrentamento precisa ser repensado, pois a realidade das escolas e das aulas de Educação Física, bem como a dinâmica social que as envolve têm-se constituído numa jogada desconcertante que teima em entortar nossas colunas (aqui podemos entender como nossa ação pedagógica) e também em um “nó tático” que amarra nossos discursos (o que temos elaborado para fundamentar nossa ação pedagógica).

Tratar do esporte como conteúdo da Educação Física tem sido um dos temas mais presentes no meio acadêmico da

Educação Física brasileira. A partir dos anos 80, críticas sobre as concepções que, ao longo da história, vêm informando/formatando/orientando a Educação Física foram formuladas. Uma das críticas, creio que a mais contundente, recaía (recai) sobre a biologização do movimento humano, ou seja, a utilização do paradigma biológico de forma exacerbada, quase como a única maneira para orientar o desenvolvimento da atividade física, reduzindo a

“...compreensão e explicação do Homem em movimento apenas a seu aspecto biológico, dissociando-o como se fosse possível fazê-lo sem incorrer em equívocos teóricos danosos e irremediáveis dos demais aspectos que caracterizam o movimento humano, antropologicamente considerado” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 218).

No bojo dessa crítica à biologização do movimento humano, procurou-se desvelar como as instituições militar, médica e esporte impingiram intensa influência à Educação Física escolar, de modo a conformá-la, moldá-la às particularidades/peculiaridades dessas instituições.

DРИBLANDO PELA ESQUERDA...

Neste texto, em face de sua temática, interessa-nos um olhar mais detido sobre a influência da instituição esporte sobre Educação Física escolar. A crítica elaborada a essa influência dirigia-se à predominância do esporte como conteúdo da Educação Física escolar. Essa crítica explicitava a forma como o esporte constituía-se no elemento “legitimador” da Educação Física no interior da escola, bem como apontava o significado utilitarista, alienante, mercadológico que o esporte tinha (tem) nessa concepção (BRACHT, 1986, 1989, 1992; BETTI, 1991; KUNZ, 1994; CASTELLANI FILHO, 1988, 1993); COLETIVO DE AUTORES, ² 1992).

ASSIS DE OLIVEIRA (2001) aponta o seguinte:

"As críticas dirigidas ao esporte podem ser resumidas em duas dimensões, que não se excluem e se articulam. A primeira dimensão diz respeito a essa relação de exclusividade (sem espaço para outros temas), primazia (prioridade quanto ao tempo e à organização do espaço) ou hierarquia (outros temas tratados em função dele) na organização das aulas de educação física. A segunda dimensão da crítica diz respeito à função do esporte na escola, sustentando-se, por um lado, na idéia de que o esporte que acontece na escola está a serviço

da instituição esportiva, na revelação de atletas, constituindo-se na base da pirâmide esportiva e, por outro lado, na dimensão axiológica, nos valores que ele transmite, perpassa e constrói. A escola, por meio da educação física, estaria assumindo os códigos, sentidos e valores da instituição esportiva".(p. 16)

É inegável que essa crítica tenha conseguido eco em boa parte dos discursos da Educação Física brasileira. Ela foi incorporada por uma parcela significativa da intelectualidade que produz academicamente sobre o tema da Educação Física escolar e que é responsável pela formação³ de um considerável contingente dos futuros e atuais professores de Educação Física. Ao longo desses últimos vinte anos, essa crítica esteve presente nos vários lócus de debate que a área possui, congressos, simpósios, palestras, cursos de especialização, dissertações, teses e periódicos. Essa crítica então foi colocada em pauta para discussão, foi vista, pensada, “criticada” e ratificada, logicamente não nessa ordem e nem sempre de forma consensual. O que quero ressaltar é que ela gerou uma ampla (não me arrisco a dizer profunda)⁴ reflexão sobre a temáti-

² Essa obra é usualmente citada desse modo, razão pela qual optei por essa forma de referência. Inclusive a sua ficha catalográfica apresenta: “Metodologia do ensino de educação física/ coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)”. Os autores da obra são: Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

³ Refiro-me aqui tanto aos cursos de graduação, como aos de especialização (lato sensu), mestrado e doutorado (strictu sensu), e ainda aos de capacitação docente. Estes últimos, na maioria das vezes, desenvolvidos pelas redes oficiais.

⁴ Creio que, apesar de o tema ser muito debatido, não ultrapassamos ainda os limites da denúncia sobre os usos e significados que o esporte tem/adquire/impinge no interior da dinâmica curricular (da escola). Por isso me refiro a uma discussão ampla e não profunda. No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2. ed., 1986, Nova Fronteira, p. 110, podemos observar alguns significados tanto para amplitude, como para amplo: “...Qualidade ou caráter daquilo que abrange grande amplidão; extensão [...] De grande dimensões [...] Muito grande; considerável [...] Rico,

ca. Atente-se, ainda, que essa reflexão gerou conflitos, polêmicas, principalmente com aqueles que percebem de formas diferentes/divergentes (essa crítica que estamos apontando) a relação escola e esporte.

E, justamente por entender que essa crítica está documentada, divulgada e explicitada, é que não vou me ater a explicá-la, a detalhá-la aqui. Convido os(as) professores(as) a recorrerem às obras aqui referenciadas, e outras mais, para (se for o caso) compreenderem melhor os fundamentos dessa crítica.

Assim, quero aqui dialogar com alguns autores que têm contribuído para a elaboração da crítica à influência do esporte (predomínio/exclusividade e função/sentido) sobre a Educação Física escolar. E estabeleço o diálogo tanto com aqueles que, de certa forma, inauguraram essa crítica e ao longo desses últimos vinte anos têm contribuído com suas elaborações para ratificá-la; como também com os que mais recentemente têm contribuído com novos elementos para o seu repensar.

Em meu estudo de dissertação⁵ de mestrado, procurei discutir como determinados autores, ao longo dos anos 80 e início da década 1990, trataram a influência da instituição esporte. Apontei que a crítica a essa influência era uma caracte-

farto, pródigo [...] Que abrange um grande campo...”. Do mesmo modo, podemos observar alguns significados tanto para profundidade como para profundo (p. 1398) "...aquilo que vai além das aparências, que atinge o fundo das coisas [...] A intimidade, o âmago, a parte mais difícil de penetrar ou atingir [...] de grande intensidade; muito forte [...] Muito íntimo; entranhado [...] De grande alcance; muito importante. Que tem grande saber; sagaz, perspicaz. Difícil de compreender”.

⁵ Defendida em agosto de 1996 e intitulada “A Educação Física como componente curricular: entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola”. Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Filosofia da Educação, da PUC-SP.

rística marcante nas elaborações dos autores estudados. Entendo que essas elaborações foram de extrema importância para a Educação Física brasileira, pois tiveram o mérito de tensionar a relação (de sobrepujança) do esporte com a Educação Física escolar. Isso foi fundamental para que pudéssemos visualizar com outras lentes que não apenas aquelas que tradicionalmente (hegemonicamente) tínhamos a possibilidade de ver tal relação. Foi essencial ainda para percebermos que tanto os fundamentos que orientavam, bem como a própria ação pedagógica exercida para o desenvolvimento do ensino do esporte nas aulas de Educação Física na escola não eram únicos, eternos e imutáveis, ou seja, existiam outras possibilidades para tratar o esporte nas aulas de Educação Física, outros sentidos a serem atribuídos nesse trato pedagógico.

Se quisermos discutir o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, é necessário, antes de tudo, ter claro que estaremos discutindo também a Educação Física como componente curricular. E minha preocupação naquele estudo (dissertação de mestrado) era procurar entender como essa produção teórica ao estabelecer determinadas críticas, percebia a Educação Física no interior da escola, levando em conta para isso os fatores sócio-históricos que levaram a Educação Física a se constituir como componente curricular. A intenção foi compreender a trajetória histórica da Educação Física escolar, buscando os fundamentos e elementos que sustentaram (sustentam) esse componente na dinâmica curricular, ou seja, conhecer seu passado (não apenas numa perspectiva factual de história) para compreender seu presente e perspectivar seu futuro.

A Sociologia do Currículo tem contribuído muito para uma compreensão de como e por que um componente curricular se constitui (como tal), desenvolve-se, desaparece (é excluído), reaparece (retorna à condição de componente), etc. Para

isso, concorrem tanto fatores internos quanto externos à escola, como também fatores macro e microestruturais. Tentar compreender a trajetória sócio-histórica de um componente curricular por apenas uma via, levando em consideração apenas um desses fatores, é uma possibilidade, mas entendo que essa forma de análise pode conduzir-nos a certos equívocos.

Para SANTOS (1990):

"...os estudos e pesquisas na área da história das disciplinas escolares representam uma reação a trabalhos no campo da sociologia do currículo. Trabalhos esses, geralmente, baseados em teorias mais abrangentes, em que os fenômenos educacionais são quase que exclusivamente interpretados em função da estrutura econômica, política e social. Reagindo a esse modelo, a produção na área da história das disciplinas escolares mostra que para a explicação das mudanças ocorridas em uma disciplina são considerados altamente relevantes os chamados fatores internos, tais como: emergência de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, organização e evolução das associações de profissionais e política editorial na área, dentre outros." (p. 22)

Minha crítica à produção teórica que desenvolveu uma reflexão e consequentemente, uma crítica à influência do esporte sobre a Educação Física escolar se pauta na possibilidade de ela incorrer em extremos e levar a reducionismos, caso não fosse relativizada.

"A crítica operada em relação à influência da instituição esporte, no extremo, acaba por, paradoxalmente, hipervalorizar essa prá-

tica cultural como conformadora da Educação Física como componente curricular, que, por ser, dentro da concepção hegemônica, perniciosa à Educação Física escolar, necessita ser superada. Ou seja, é como se a Educação Física fosse positiva em si, para os inteiros de uma educação integral, e o esporte fosse um elemento negativo quando visto de outra forma. Assim, recorre-se a uma visão idealista, que procura propor um esporte que seja bom (porque ajuda na formação da consciência, transformadora, emancipadora) contra um esporte que é mau, (dominador, opressor, alienante).

As análises operadas pelos autores estudados parecem incorrer numa visão mecanicista do esporte como reflexo da estrutura econômica, política e social, entendendo que esta, irredutivelmente, determina o conteúdo escolar. Num certo sentido, isso redunda numa visão simplista ao entender que aquilo que está expresso no discurso e nas leis é o que irremediavelmente ocorre. Assim, acredita-se piamente que o discurso da escola como 'celeiro' de campeões se efetivou a contento, os objetivos traçados para o esporte escolar foram plenamente alcançados, o esporte cumpriu o seu papel de disciplinar e alienar, não havendo em seu percurso resistências, contestações; ou seja, tudo ocorreu como preeterminado. O mesmo ocorre em relação à intenção de fazer do esporte um elemento de ascensão social para as camadas populares: todo o movimento parece ter obedecido linearmente ao caminho para ele traçado pela ideologia dominante" (CAPARROZ, 1997, p. 140-141).

Mas ressalto, como já havia feito naquele momento, que não tenho a pretensão de negar a produção teórica dos anos 80, combatendo-a. Ao contrário, quero valer-me dela para avançar na construção da compreensão do componente curricular Educação Física. Assim, não se está aqui negando que o caráter ideológico de dominação, de alienação, de propaganda política, etc. tenha ocorrido (e ainda ocorre). “A sua presença nas leis e discursos é fato que não se pode negar. Há o entendimento claro de que tal produção (dos anos 80) é datada e o que se pretende é demonstrar os seus limites, revelando elementos que possibilitem compreender os possíveis reducionismos que as análises desta tenham nos legado” (CAPARROZ, 1997, p. 142).

Autores como FERREIRA (1984), OLIVEIRA (1984), TAFFAREL (1985), BRACHT (1989), COLETIVO DE AUTORES (1992) discutem sobre a relação esporte-Educação Física escolar, operando em suas discussões críticas sobre a forma como o esporte adentra à escola; a forma e os motivos como se constitui no único conteúdo das aulas de Educação Física, chegando mesmo a ser confundido com a própria Educação Física; os sentidos e significados transmitidos no ensino do esporte na escola; as relações professor-aluno balizadas pelo esporte de alto nível (de rendimento); enfim a forma como o esporte foi e está sendo tratado (hegemonicamente) nas aulas de Educação Física nas escolas.⁶

Se, por um lado, essas críticas tiveram o mérito de tensionar uma relação que há muito se cristalizara, qual seja, a relação esporte-Educação Física escolar com a sobrepujança daquele sobre esta; por outro, penso que também incorreu em certos reducionismos.

⁶ Cf. CAPARROZ (1997, p. 131-146).

"A visão mecanicista que impõe nas análises sobre a influência do esporte sobre a Educação Física escolar, entendendo-a meramente como decorrência das determinações macroestruturais, impede uma reflexão sobre a constituição desta prática social (esporte) como forma cultural construída pelos homens que foi sendo assimilada e valorizada pela sociedade, tornando-se um elemento fundamental da cultura (corporal) e que, por isso, passa a ser apropriada, incorporada pela escola como um conhecimento a ser transmitido. Não há análises do esporte como produção cultural que permitam extrair daí decorrências possíveis para sua inclusão como conteúdo de um componente curricular. Há apenas análises que revelam o caráter exclusivamente utilitário que levou essa prática social a adentrar o currículo."

Não há também considerações que reflitam sobre a existência ou não de reações aos impactos da introdução do esporte sobre uma Educação Física desenvolvida fundamentalmente com base na ginástica tradicional, onde havia a presença de atividades mecânicas, estereotipadas, como por exemplo, a ginástica calistênica. Há um tratamento superficial desta questão, não havendo um aprofundamento sobre as razões de o esporte ser introduzido na escola [...] questões que não podem ser respondidas sem que se vá as fontes, sem que se operem estudos mais consistentes e aprofundados sobre as formas, as causas e as consequências da referida inclusão.

Assim as análises sobre a inclusão e o desenvolvimento da Educação Física como componente curricular, ou seja, os estudos da tra-

jetória histórica dessa área no currículo da instituição escolar não gravitam para além do âmbito das macrodeterminações, prevalecendo desta forma a irremediável idéia de dominação e controle social dos conteúdos escolares" (CAPARROZ, 1997, p. 143-144).

O que me preocupa é a possibilidade de, em face, desses reducionismos, terem sido geradas interpretações equivocadas sobre a relação esporte-Educação Física escolar, levando a certos extremismos, por exemplo, excluir o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, ou ainda querer transformá-lo em algo que deixaria de ser esporte. Minha preocupação aumenta quando, por conta da experiência como professor do Ensino Fundamental⁷ e depois como professor universitário,⁸ ter realizado e observado práticas pedagógicas em que a transposição mecânica dos "códigos/sentido da instituição esportiva", a "transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física", é substituída pela transposição mecânica, pela transplantação reflexa da crítica à influência da instituição esporte sobre a Educação Física escolar. Isso significa que não há uma mediação pedagógica entre o discurso (da crítica à influência da instituição esporte sobre a Educação Física escolar) e a ação pedagógica. É como se essa, para ter sentido, devesse ser a própria crítica, tal e qual é difundida nos periódicos, debates, congressos, livros, dissertações, etc.

⁷ Atuei como professor de Educação Física no Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) em escolas na cidade de São Paulo, entre 1990 a 1996.

⁸ Atuo como professor universitário no curso de Educação Física desde 1996, primeiramente em São Paulo e, desde 1997, como Professor Assistente do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo.

Não estou imputando culpa, apenas, aos autores dessa produção teórica. Eles não podem ter controle, total, sobre a forma como tal produção é apreendida (compreendida) pela comunidade da Educação Física. DELLA FONTE (2001, no prelo) tem razão ao apontar:

"Poder-se-ia argumentar que tais obras, por exemplo, davam margem a certas compreensões e apropriações limitadas e limitantes. Ora, isso não é totalmente controlável pelo criador. Fernando Pessoa (1998, p. 164-165) ilustra isso ao poetizar a relação do poeta com seus versos:

"Da mais alta janela da minha casa

Com um lenço branco digo a-deus

Aos meus versos que partem pa-ra a Humanidade.

[...]

Quem sabe quem os lerá? Quem sabe a que mãos irão?"

Com certeza, o texto é recriado sob os diversos olhares interpre-tativos dos leitores. Algumas recriações potencializam ainda mais o texto. No entanto, ao contrário do que defende o relativismo absoluto, a polifonia interpretativa que um texto ganha nas mãos dos diversos leitores também pode beirar equívocos exegéticos."

Entretanto o que reclamo aqui é a necessidade, em meu entender urgente, de repensar essa produção, pois já se passaram alguns anos e é considerável a quantidade de relatos sobre o trato do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, balizado pela crítica à influência da instituição esporte sobre a Educação Física escolar. Assim, é preciso reclamar a autocritica dessa produção, ou seja, a revisão dela por parte de seus elaboradores.

E isso não significa que eles tenham que concordar com os apontamentos acerca dos reducionismos, dos limites e equívocos que lhes são atribuídos. Rever seus pontos de vista pode significar ratificar os fundamentos de sua crítica, atualizá-los, relativizá-los; enfim, o importante é poder ouvir o que os autores pensam sobre sua crítica, bem como sobre seus desdobramentos na atuação pedagógica hoje, para que assim possamos também refletir sobre nossas (in)certezas no trato pedagógico do esporte como conteúdo da Educação Física.

A Revista Movimento,⁹ em seus números 12 (julho de 2000) e 13 (dezembro de 2000), traz em sua seção “Temas Polêmicos” a discussão sobre “Esporte na Escola e Esporte de Rendimento”. Os artigos de BRACHT, KUNZ, GAYA e TAFFAREL são uma contribuição fundamental para o debate atual acerca da reflexão sobre o esporte como conteúdo da Educação Física escolar. Por razões de espaço e tempo, em relação a minha fala neste encontro¹⁰, optei por centralizar a discussão ao texto de BRACHT, uma vez que nele o autor trata de discutir a crítica ao esporte, tocando em pontos que, ao longo dos anos, geraram interpretações equivocadas e mal-entendidos.

BRACHT (2000) ratifica sua crítica (em BRACHT 1986, 1989, 1992; e ainda no COLETIVO DE AUTORES, 1992) à relação de sobrepujança do esporte sobre a Educação Física, apontando que as teo-

⁹ A revista Movimento é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁰ Este texto foi elaborado para nortear minha intervenção como palestrante no **V Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**, organizado e realizado pelo Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. A palestra teve como tema “**O ESPORTE ENQUANTO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**”.

rias da reprodução da Educação; a Sociologia crítica do esporte, bem como as teorias críticas da Educação contribuíram significativamente para que as abordagens críticas da Educação Física, emergentes no início dos anos 80, repensassem a relação que a Educação Física deveria estabelecer com o esporte.

“Importante dizer que o esporte, enquanto fenômeno cultural, foi assimilado pela EF, inicialmente, sem que isto modificasse a visão hegemônica de sua (da EF) função social (desenvolvimento da aptidão física e do ‘caráter’), mas, paulatinamente, o esporte se impõe à EF, ou seja, instrumentaliza a EF para o atingimento de objetivos que são definidos e próprios do sistema esportivo. Este processo não vai se acompanhar de uma reação crítica da Educação Física, muito ao contrário, ele foi saudado como elemento de valorização da EF, que passa a ser sinônimo do esporte na escola. A reação se dá tarde, como já observado na década de 80” (BRACHT, 2000, p. XV).

BRACHT preocupa-se, também, em apontar problemas (mal-entendidos e equívocos) em relação às interpretações da crítica ao esporte.

“Quando então, na EF, sob a influência das teorias críticas da educação e da sociologia crítica do esporte se faz a crítica ao esporte, principalmente ao de rendimento, no sentido do seu papel educativo no âmbito escolar, acabam por se instalar uma série de mal-entendidos e equívocos, que, infelizmente ainda grassam em nosso meio (alguns, para meu quase desespero, já se cristalizaram)” (BRACHT, 2000, p. XVI).

BRACHT aponta quatro mal-entendidos/equívocos que considera como os principais que devem ser esclarecidos. O primeiro refere-se à idéia de que quem faz crítica ao esporte é contra o esporte. O autor esclarece que a crítica não tem o sentido de negar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar. “Ao contrário, se pretendemos modificá-lo é preciso exatamente o oposto, é preciso tratá-lo pedagogicamente. É claro que, quando se adota uma perspectiva pedagógica crítica, este ‘tratá-lo pedagogicamente’ será diferente do trato pedagógico dado ao esporte a partir de uma perspectiva conservadora de educação” (BRACHT, 2000, p. XVI).

O segundo refere-se à idéia de que a perspectiva crítica é contrária ao ensino das técnicas esportivas, e ainda que quem não adota a perspectiva crítica, justamente por ensinar as técnicas, é tecnicista. BRACHT (2000, p. XVII) esclarece que não há sentido em tal idéia, já que a crítica está centrada na “...subordinação inconsciente não à técnica enquanto tal, mas à finalidade a qual determinada técnica está a serviço”. Quanto à confusão em relação ao tecnicismo, o autor declara que não se pode afirmar que o ensino de técnicas esportivas esteja automaticamente pautado na pedagogia tecnicista. É preciso não confundir tecnicismo esportivo com tecnicismo pedagógico. “Embora seus princípios epistemológicos sejam os mesmos, o que facilitou a incorporação da pedagogia tecnicista no ensino do esporte da escola, trata-se de duas coisas bastante distintas” (BRACHT, 2000, p. XVII).

O terceiro diz respeito ao que o autor denomina de “contraposição maniqueísta” entre o esporte de rendimento (não críticos) e o lúdico (crítico), como se esses elementos da cultura fossem exclusividade de cada um dos grupos críticos e não críticos. Para ele, há uma tendência a mitificar o lúdico como elemento essencialmente virtuoso para atingir a verdadeira humanização, portanto um elemento pertencente somente aos que se pautam por

uma perspectiva crítica da Educação Física. Em contrapartida, o esporte de alto rendimento carregaria em si o não desejável ao homem em seu processo de humanização.

“...o comportamento lúdico não existe na sua forma pura, ele está mais ou menos presente em uma série de práticas humanas, portanto, moldado culturalmente. A crítica é endereçada, na verdade, ao fato de que na nossa sociedade, todas as ações humanas tendem a ser guiadas pela razão técnico-instrumental. A crítica é à hegemonia da razão técnico-instrumental, que numa determinada perspectiva marxista, significa a coisificação de todas as relações humanas” (BRACHT, 2001, p. XVII).

Há, nesse sentido, ainda a compreensão de que a perspectiva crítica nega a aptidão física ou a atividade física como promotora de saúde, já que o rendimento estaria condicionado à capacidade física e a perspectiva crítica pretender um sentido diferente do rendimento para o ensino do esporte na escola. Para BRACHT, a perspectiva crítica não nega os benefícios das práticas corporais para a saúde, a questão é que essa perspectiva não restringe o objetivo das práticas corporais ao objetivo de promoção da saúde, bem como não reduz o entendimento da especificidade da Educação Física à essa idéia.

O quarto mal-entendido/equívoco centra-se numa idéia, muito comum, em minha percepção, de acreditar que as aulas de Educação Física, na perspectiva crítica, priorizam a reflexão (aulas teóricas) em detrimento do movimento (aulas práticas). BRACHT (2000, p. XVIII) esclarece:

“Não se trata de substituir o movimento pela reflexão, mas de fazer esta acompanhar aquele. Para isso, não é preciso ir para a sala de aula! Mas é preciso, também, não reduzir a mudança apenas ao ato de acrescentar a reflexão à prática, e sim entender que a própria prática, a própria forma do movimentar-se esportivo precisa ser reconstruída”.

Essa discussão desenvolvida por BRACHT é fundamental, pois toca em pontos que precisam ser tratados, se quisermos (re)construir e/ou avançar no desenvolvimento de uma perspectiva crítica para o trato do esporte como conteúdo da Educação Física escolar.

PERDENDO A BOLA...

Valendo-se do pressuposto de que a **crítica** à sobrepujança da instituição esporte, em relação à Educação Física escolar, ganhou considerável força e com isso produziu um também considerável material teórico que possibilita compreender e, consequentemente, desvelar os usos e significados do esporte na escola, para, com base nessa compreensão, podermos re-orientar/reconstruir nossa ação pedagógica, visando à superação dos usos e significados que historicamente o esporte vem tendo na Educação Física escolar, creio que é importante perguntar o que mudou nessa relação Esporte-Educação Física escolar, não no campo teórico, no discurso, mas na realidade concreta em que ocorrem as aulas de Educação Física.

Por que é importante fazer essa pergunta? Porque precisamos compreender as fendas (se não abismos) que distanciam (se é que distanciam) a relação entre o discurso e a realidade concreta das aulas de Educação Física. Precisamos entender os meandros da complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica curricular, se quisermos que a(s) crítica(s)

cular, se quisermos que a(s) crítica(s) construída(s) sobre a relação Esporte-Educação Física escolar possa(m) ter algum eco, alguma intervenção na prática, alguma mudança para além do discurso.

A resposta ao que mudou nessa relação Esporte-Educação Física escolar, para além do discurso, não tenho. Aliás, acho que seja difícil que alguém tenha. Não falo sobre experiências isoladas, pois nestas é possível observar mudanças, mesmo que pequenas. Mas estou aqui a falar de uma parcela mais ampla das escolas, dos(as) professores(as) de Educação Física. Ainda que não tenha uma resposta, não significa que não tenha uma hipótese. Parafraseando a canção¹¹ do grupo mineiro SKANK, aponto que minha hipótese é de que nosso discurso, “é uma mosca sem asa que não ultrapassa as janelas de nossas casas”, ou seja, nós não conseguimos convencer para fora da Educação Física. Ressalto que não estou aqui incorrendo numa postura imediatista e ingênua. Pode-se afirmar que o tempo entre a elaboração da crítica e o momento atual é ainda muito “curto” para a efetivação de mudanças, ou ainda que a disseminação ideológica da concepção hegemônica de esporte é infinitamente maior (estando presente com intensidade e força, não só via mídia, mas nas diferentes relações sociais). Tenho claro que ocorreram avanços, mas eles devem ser relativizados. Um bom exemplo são algumas administrações populares, de partidos de esquerda (tanto em âmbito municipal, como estadual) e o trato que dispensam ao esporte; fica nítido que esse não é tratado de forma diferente das administrações conservadoras, de direita. A concepção de esporte que combatemos cada dia está mais forte. Logicamente, há necessidade de compreender isso não como decorrência do próprio esporte, mas das relações soci-

¹¹ In(dig)Nação, de Samuel Rosa e Chico Amaral; CD.

ais mais amplas das quais o esporte faz parte.

PERDIDOS EM CAMPO... A PERPLEXIDADE DIANTE DO “NÓ TÁTICO” CONSERVADOR

Essa é, a meu ver, a jogada desconcertante que insiste em nos entortar. Somos bons nos discursos, mas não avançamos, pelo menos não o desejável e necessário, para além dos limites desse discurso. Não nego, de minha parte, uma certa dose de ceticismo em relação às mudanças, mas vejo esse ceticismo como necessário para não incorrer ou numa visão hipócrita, ou numa visão otimista exacerbada e ingênuas de quem fala, exortativamente, de uma situação “incômoda” mas numa condição “cômoda” (o acadêmico com os pés na universidade), para aqueles que estão numa situação e condição extremamente desconfortáveis (os professores imersos na realidade escolar).

IMBERNÓN, em seu texto “*Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã*”, estabelece uma crítica às pretensas pedagogias progressistas que não conseguiram provocar a sua articulação em mudanças reais:

“...se detivermos nosso olhar em nosso meio educativo, poderemos perceber que foi sendo construído um discurso, mais simbólico do que real, que se opõe frontalmente a qualquer manifestação explícita ou oculta da racionalidade tecnocrática, seja na organização dos conteúdos curriculares, seja nas forma de gestão e controle técnico-burocrático baseados mais na reprodução do que na inovação educativa. Porém, trata-se de um discurso apenas formal, já que a realidade do últimos anos propiciou justamente o contrário: um aumento do tecnicismo, agora mascarado com argumentos pós-modernos; uma falta de compro-

missão político com a luta democrática e uma maior racionalidade burocrática nas instituições educativas. E é óbvio que essa gestão e esse controle burocrático da educação ficaram claramente evidenciados (e, ao mesmo tempo, é consequência) nas últimas reformas educativas do final do século em muitos países. A favor de uma maior racionalidade ou ‘qualidade educativa’, a gestão burocrática do âmbito educativo entrou com força nas novas propostas reformistas, jogando fora algumas conquistas educativas dos últimos 30 anos. Trata-se, uma vez mais, da perversão: apropriar-se da palavra, da idéia, mas que se traduza em ação.

Enfim, é importante destacar que muitos dos postulados vanguardistas avançaram mais no terreno das idéias do que no das práticas alternativas [...]. É verdade que, quando elaboramos uma teoria, exercemos uma ação de prática política, mas necessitamos, além disso, aplicá-la no terreno da práxis educativa em instituições concretas, que se convertam em experiências comunicáveis e/ou transferíveis. É um tema pendente” (IMBERNÓN, 2000, p. 79).

Entretanto, essa dose de ceticismo, ainda que necessária, não se sobrepõe ao meu compromisso com uma perspectiva crítica do *modus vivendi* hegemônico, e nem à minha vontade de construir uma sociedade justa e igual. Nesse sentido, essa dose de ceticismo é relativizada e ganha outro significado, que não o literal. Recorro a GENTILLI (1996):

“Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade. Nunca a sentença gramsciana teve tanta vigência. Nosso pessimismo da inteli-

gência deve permitir-nos considerar criticamente a magnitude da ofensiva neoliberal contra a educação das maiorias. Nossa otimismo da vontade deve manter-nos ativos na luta contra um sistema de exclusão social que quebra as bases de sustentação democrática do direito à educação como pré-requisito básico para a conquista da cidadania, uma cidadania plena que só pode ser concretizada numa sociedade radicalmente igualitária." (p. 42)

TOMANDO FÔLEGO... PARA REPENSAR A PARTIDA

Tenho uma preocupação central: como tratar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, diferentemente do que vem sendo tratado? Que existem outras possibilidades de tratá-lo eu sei. O que me instiga é como fazê-lo diante dos obstáculos e resistências com que nos deparamos nas escolas. E aqui devem ser consideradas algumas questões mais centrais, tanto para termos claro como e o que devemos considerar quando da construção de nossas estratégias, como também para não incorrermos e nem perpetuarmos equívocos e limitações que a crítica ao esporte pode gerar.

Uma das questões é se temos claro que nossa crítica aponta para uma possibilidade e não para uma realidade. Explico. Nossa crítica centra-se na idéia de que temos de ressignificar o esporte, pois a forma como, histórica e culturalmente, esse fenômeno se desenvolveu não faz dele um elemento que se caracterize como uma das

"...possibilidades com maior potencial humanizador em termos de relações, conhecimento/saberes/conteúdos, tempos, es-

paços/lugares, elementos/aparelhos, situações aprendizagens, linguagens, organizações e sujeitos, a partir da escola e para além dela, que possam contribuir na formação do SER HUMANO PLENO, INTEGRO, OMNILATERAL, ser que se reconhece enquanto espécie humana, que somente torna-se Homem acessando crítica, criativa e reflexivamente a cultura, através de diferentes elementos desenvolvidos pela humanaidade dos diversos períodos históricos e, capazes de contribuir na construção de referências ontológicas e teleológicas de vida" (TAFFAREL, 2000, p. XVIII).

Se tenho isso como verdadeiro, tenho que tratar pedagogicamente desse conteúdo de outra forma, diferente do que vem se dando hegemonicamente. Porém, há um nó aqui que necessita ser desfeito: a escola tende a resistir a isso, pois o esporte que ela quer é o que ela conhece. Portanto, nossa crítica refere-se a uma possibilidade e não à realidade. Os professores que desenvolvem o ensino do esporte nas aulas de Educação Física balizados pela perspectiva crítica enfrentam grandes e sérias resistências, não só por parte dos alunos como pela comunidade como um todo. Vago (1996) estabelece um diálogo com BRACHT (1992), procurando discutir com esse autor as idéias acerca do "esporte **na** escola" e do "esporte **da** escola". Vago (1996, p. 6), defendendo a escola como um lugar de produção de cultura, opera uma crítica a BRACHT (1992) afirmindo que esse autor "...parece ainda não reconhecer o trabalho interno de produção de uma cultura escolar". E neste sentido avança sua crítica apontando:

"O entendimento de Bracht não é improcedente: a escola pode, sim, de um lado, estar cumprindo também [grifo do autor] aquela

tarefa por ele exposta. Mas, de outro lado, a escola pode não se reduzir a ela, como se fosse uma ‘correia de transmissão’ de uma cultura produzida por outros ‘sistemas’, sem intervir nela. Um outro olhar então se pode lançar à escola, reconhecendo-a como uma instituição que possui a capacidade de produção de uma cultura escolar” (VAGO, 1996, p. 6-7).

ASSIS DE OLIVEIRA, em estudo¹² que considero de fundamental importância para refletirmos acerca do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, comenta o trabalho de VAGO (1996), no que diz respeito a crítica que faz a BRACHT em relação à escola como reproduutora da cultura e não como produtora desta.

“...a realidade é o que realmente existe e a possibilidade, realidade potencial, é o que pode produzir-se quando as condições são propícias. Desse modo, questiono sobre qual é a face atual da escola e qual a face possível. A escola não pode também [grifo do autor] ser reproduutora. Ela é! Ela pode também [grifo do autor], isto sim, ser espaço de resistência, de luta, de contra-hegemonia, de contracultura, o que depende de uma intervenção consciente e articulada” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001, p. 40).

Nesse sentido, nosso discurso não pode ser apenas exortativo,¹³ esse caráter ele deve ter também, porém é necessário ultrapassar os limites da exortação. É necessário estabelecer um diálogo com os professores que atuam na escola, na perspectiva de que possamos compreender a realidade e a possibilidade. Necessitamos ir para além da possibilidade construída com base em um discurso que desconhece as condições objetivas da escola. Precisamos ter claro qual é a realidade potencial e pensar o trato pedagógico do esporte numa perspectiva crítica, valendo-nos dessa realidade potencial.

Essa não é uma tarefa tranquila, se quisermos avançar para além dos discursos, pois, como observamos, a escola expressa no discurso é uma, a expressa na realidade é outra. Teremos de lidar com os conflitos, resistências e contradições. A escola tem sim possibilidade de se constituir num espaço de resistência, de luta, de contra-hegemonia, de contracultura, mas isso depende de nossas competências e capacidades para construirmos uma intervenção consciente e articulada. Temos de explicitar a tarefa paradoxal de

“Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola [...] preparar os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 22).

Esse é, em meu entender, o grande “nó tático conservador” a ser desatado, ou se-

¹² Dissertação de mestrado, intitulada “A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica”, defendida em março de 1999 no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e posteriormente publicada pela Autores Associados em 2001.

¹³ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2^a. ed., 1986, Nova Fronteira, p. 742, exortar significa: “Animar, incitar, encorajar, estimular [...] Aconselhar, induzir, persuadir”.

ja, não devemos apreender/incorporar o discurso crítico de modo a acreditar que apenas a força de nossa vontade basta. Não basta! As teorias críticas estão aí, as experiências estão aí, os discursos exortativos estão aí, mas também está aí a escola tal e qual criticamos. A sua força conservadora é mais forte que nossos discursos e a eles resiste, pois sua força conservadora não reside nela mesma, mas na trama das relações sociais que a envolvem. Por isso a necessidade de diálogo com a realidade é tão essencial para o debate acadêmico, pois um alimenta o outro.

Outra questão que levanto refere-se ao que significa ressignificar/reinventar o esporte. Necessitamos ter cuidados para não pretender criar algo que não será esporte, bem como, no extremo, acabar esportivizando aquilo que não é esporte. O perigo reside em alterar tão fortemente as características de uma modalidade, por exemplo, que acabaríamos não tendo o esporte, teríamos uma outra coisa, correndo o risco ainda de não superar o essencial apontado em nossa crítica. Não adianta dizer que não vamos fazer esporte, que vamos sim jogar, alterando as regras e a dinâmica do jogo, se permanecem os valores e os sentidos do esporte tal qual ele é praticado nas competições de alto nível. Também corremos o risco de, não tendo claro o que pretendemos, ao ressignificar o esporte, esportivizarmos outros elementos da cultura. Tudo vira esporte. Se vamos trabalhar com cambalhotas, não demora muito para fazermos um “festival de cambalhotas”, se vamos trabalhar com “skates”, não demora muito para termos um festival de “skates” ou de “esportes radicais”. E, aí por diante, não faltam festivais, torneios, campeonatos e o mais comum na atualidade “desafios”. Assista ao “Esporte Espetacular”¹⁴ e per-

¹⁴ Programa esportivo semanal, exibido aos domingos, pela manhã, pela Rede Globo de Televisão.

ceberá que fazer embaixada com bolinha de gude ou com um melão, ou ainda ficar em pé dentro de um cubo de gelo, ou também carregar no ombro uma enorme cruz pelas estradas brasileiras transformam-se num desafio, num “esporte espetacular”.

ASSIS DE OLIVEIRA (2001, p. 199-200) afirma que o resgate da ludicidade é um ponto crucial na perspectiva de “reinvenção”:

“...um passo importante para o avanço do resgate do lúdico é romper, na escola, com a tentativa de separação absoluta entre jogo e esporte. Não no sentido de esportivizar os jogos populares e as brincadeiras, mas no caminho inverso, ou seja, brincar de esportes, para tornar lúdica a tensão do esporte, para transformar o compromisso com a vitória em compromisso com a alegria e o prazer para todos”.

Concordo com VAGO (1996, p.12), quando apresenta a idéia de “...uma tensão permanente entre o espaço social da escola e o espaço social mais amplo” como a característica de um “...movimento propositivo da escola em suas relações com outras práticas culturais da sociedade”. VAGO ressalta a “...capacidade de intervenção da escola na sociedade” e, discutindo a relação esporte e escola, afirma

“...o que de pior poderia acontecer à idéia de se construir um esporte como prática cultural portadora de valores que privilegiam [...] o coletivo e o lúdico, é o encarceramento dessa idéia na escola, como se ela fosse possível e desejada somente em seu interior”.

Acredito que seja possível operar mudanças no trato do esporte como conteúdo da Educação Física escolar e, fazendo coro com ASSIS DE OLIVEIRA (2001, p. 199), ressalto:

*"...Mudanças que venham a alterar a atual dinâmica do esporte, essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para uma outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva. Para que mais à frente, não seja consagrado um completo embrutecimento humano e não precisemos ouvir de nós mesmos as sábias e dolorosas palavras do replicante de **Blade Runner** [grifo do autor]: 'eu vi coisas nas quais vocês humanos não acreditariam'".*

Mas, conforme venho apontando ao longo deste texto, a tarefa não é fácil, pois, como afirma FORQUIN (1993), as questões

"...que se referem à função de transmissão cultural da escola, são ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais. Ocorre que elas dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais profundo de sua identidade. Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daquelas a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma

coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência" (p. 9).

A PARTIDA NÃO ACABOU... VAMOS VIRAR O JOGO?!...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Chico; ROSA, Samuel. In(dig)Nação. In: SKANK. **SKANK**. Produção: Skank. Rio de Janeiro: Chaos/Sony Music, 1993. 1 CD (43 min). Faixa 2.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. *A reinvenção do esporte: possibilidade da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 7, n.

2, jan.1986.

_____. A Educação Física escolar como campo de vivência social. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 23-39, maio 1988.

_____. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 1, n. 0, p. 28-33, 1989.

_____. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, Porto Alegre, n. 12, p. XIV-XXIV, jul. 2000.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *O jogo nas aulas de Educação Física na pré-escola e a Pedagogia Crítico-Superadora*. 1992. 113 f. Monografia (Especialização em Educação Física escolar) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular*. Vitória: CEFID-UFES, 1997.

CARMO, Apolônio Abadio do. *Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

CASTELLANI FILHO, Lino. A (des)caracterização profissional filosófica da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 95-101, 1983.

_____. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

_____. Pelos meandros da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Maringá, v. 14, n. 3, p.119-125, maio 1993.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DELLA FONTE, Sandra Soares. *O passado em agonia: da criação de reducionismos ou sobre como matar a historicidade*. No prelo, Vitória, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 2^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Vera Lúcia Costa. *Prática de Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva transformação?* São Paulo: IBRASA, 1984.

FORQUIN, Jean. Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, 1992.

- _____. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. Da criança, do brinquedo e do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 299-307, 1992.
- GALEANO, Eduardo. *Futebol ao sol e à sombra*. Porto Alegre: L&PM, 1995.
- GAYA, Adroaldo. Sobre o esporte para crianças e jovens. *Movimento*, Porto Alegre, n. 13, p. I-XIV, dez. 2000.
- GENTILI Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*, 3^a ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 230-255, 1990.
- IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: _____. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. cap. 4, p. 77-95.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- _____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *Movimento*, Porto Alegre, n. 12, p. I-XIII, jul. 2000.
- MEDINA, João Paulo S. *A educação física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física*, 2^a ed. Campinas: Papirus, 1983.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física?*, 3^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- _____. (Org.). *Fundamentos pedagógicos da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- _____. *Consenso e conflito da educação física brasileira*. Campinas: Papirus, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio; SACRISTÁN, José Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*, 4^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. cap.1, p. 13-26.
- RESENDE, Helder Guerra de. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didáticos-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. *Movimento*, Porto Alegre, n. 1, p. 20-28, set. 1994.

- SANTIN, Silvino. Educação Física e Desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. *Kinesis*, Santa Maria, , p.143-156, 1984. Número especial.
- SANTOS, Luciola Licínio C. P. História das disciplinas escolares: perspectiva de análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.
- _____. O discurso pedagógico: relação conteúdo/forma. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, 1992.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOUZA JÚNIOR, Marcílio. *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? ... isso é história!* Recife: EDUPE, 1999.
- TAFFAREL, Celi Nelza. Zülke. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico,
- 1985.
- _____. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. *Movimento*, Porto Alegre, n. 13, p. XV-XXXV, dez. 2000.
- TANI, Go et al. *Educação Física Escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. *Movimento*, Porto Alegre, n. 5, p. 4-17, 1996.
- _____. Das escrituras à escola pública: a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. In. SOUSA, Eustáquia Salvador; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: [s.n.], 1997. cap. 4, p. 59-93.

SEÇÃO DO LEITOR

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS E CARTAS DOS LEITORES

Aos Colaboradores

1. A Revista *Perspectivas em Educação Física Escolar*, recebe colaborações sob a forma de originais de artigos de *periódicos* ou de *resenhas* que versem sobre a educação física escolar e suas ramificações em relação à formação de profissionais e a suas interligações com o processo educacional e com a sociedade.
2. Os textos recebidos serão submetidos ao parecer do Conselho Editorial da Revista, que poderá sugerir ao autor modificações de estrutura ou conteúdo. Será mantido total sigilo sobre as decisões.
3. O envio de trabalho deverá constar de:
 - o artigo em disquete deverá ser acompanhado de cópia impressa em apenas uma face do papel, em espaço duplo;
 - ter todas as páginas numeradas seqüencialmente e rubricadas pelo autor;
 - apresentar as ilustrações, desenhos, gráficos, fotos, etc., com qualidade necessária a uma boa reprodução gráfica. As ilustrações deverão ser identificadas com título ou legenda, e designadas, no texto, de forma abreviada, como figura (Fig. 1, Fig. 2, etc.);
 - ter boa legibilidade, sem acréscimos, rasuras ou cortes;

- ser acompanhados de um documento cedendo os direitos autorais para a revista, assim como, de declaração de que o trabalho é original e não está sendo enviado simultaneamente para outra publicação;
- ser, ainda, acompanhado de um documento de onde foi realizado o trabalho e, se existir, identificação da entidade financiadora do estudo
- todo material recebido será devolvido a seus autores, seja qual for a decisão da Comissão Editorial, exceto a cessão dos direitos autorais, se o artigo for publicado.
- 4. A fim de facilitar o trabalho da editoração, os originais deverão:
 - não exceder 25 (vinte e cinco) páginas, no caso de artigos e, 8 (oito) páginas, no caso de resenhas;
 - ser digitados preferencialmente no editor de textos: Word for Windows (versão 6.0 ou superior), sem qualquer tipo de formatação, a não ser indicações de caracteres (negrito, itálico, etc.), e no “*tamanho do papel*” formato A4 (21,0 x 29,7)
 - apresentar os títulos e subtítulos claramente identificados e hierarquizados através de recurso sucessivos de destaque, tais como:
 - caixa alta (letra maiúscula) - negrito;
 - caixa alta - normal;
 - caixa alta e baixa (letras maiúsculas e minúsculas) - negrito;

- caixa alta e baixa normal.

Exemplo:

NORMALIZAÇÃO

NORMALIZAÇÃO

Normalização

Normalização

- ser precedidos de identificação do autor (nome, instituição de vínculo, cargo, títulos, últimas publicações, etc.) que ultrapasse cinco linhas;
- ser acompanhado de resumos em português e inglês (abstract), ambos não ultrapassando 250 palavras e indicação de três (3) a cinco (5) palavras-chave, tanto em português como em inglês (keywords);
- as citações bibliográficas (normas ABNT - NBR 10520) serão indicadas no corpo do texto, entre parênteses, com as seguintes informações: sobrenome do autor em caixa alta, vírgula, abreviatura de página (p.) e o número desta, inicial e final, caso haja:

Exemplo: (SILVA, 1998, p. 3-4).

- as notas explicativas, restritas ao mínimo indispensável, deverão ser apresentadas ao final da página. Dá-se preferência a notas de fim de texto;
- as referências bibliográficas (normas ABNT – NBR 6023) deverão ser apresentadas ao final do texto, obedecendo às normas da

Exemplo:

Livro

SHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

Artigos de periódicos

CASTRO, Waldyr Lins de. Por uma educação física reflexiva que aprofunde a conscientização dos alunos. *Perspectivas*

em Educação Física Escolar, Niterói, número especial, p.26-34, 1996.

Eventos

AGUIAR, C.S.A.L. et al. Curso de técnica da pesquisa bibliográfica: programa-padrão para a Universidade de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 9., 1977, Porto Alegre. *Anais ...* Porto Alegre : Associação Riograndense de Bibliotecários, 1977. P. 367-385.

- Os colaboradores terão direito a um (1) exemplar impresso da Revista.

Cartas do leitor

A revista espera receber cartas de seus leitores, sejam comentários sobre os artigos publicados ou sejam sobre problemas que os aflijam na profissão. Caberá ao Editor da revista apreciar a correspondência recebida e selecionar e editar o material recebido.

As cartas devem ser datilografadas e dela deve constar a identificação completa do autor e o local onde trabalha.

Teses e monografias para citação

A revista manterá uma seção onde teses, monografias e afins serão listadas, acompanhadas de resumo. A idéia é que a revista sirva de fonte bibliográfica e de divulgação.

Serão aceitos apenas teses e monografias acadêmicas que tenham sido aprova-

das por entidade de ensino superior e que versem sobre educação física escolar.

Nenhum destes documentos será transcrita, mas apenas citado (autor, título, assunto e entidade que os aprovou) além do endereço (seja dos autores ou da entidade) e acompanhados de um resumo com o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras bem como uma relação de no mínimo 3 palavras chaves que caracterizem os tópicos abordados que serão publicados junto à citação.

Exige-se a identificação completa do autor, a razão de ser do documento (se para conclusão de curso de graduação, lato sensu, mestrado, doutorado etc.), e comprovação, através de documento da entidade responsável que o trabalho foi aprovado.

Para ser citado exige-se que seja enviado um exemplar do trabalho, que pode ser ou sob forma impressa ou datilografada ou por editoração eletrônica (através de disquete - ver instruções para colaboração). A Comissão Editorial decidirá se o trabalho se enquadra na linha editorial e fará a citação em caso positivo. Exige-se o formato preconizado pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas)

para teses e monografias.

Veja instruções para colaboradores para as exigências de envio sob forma de disquete.

Todo este material será doado para a biblioteca do programa de pós-graduação.

Listagens, separatas de artigos e números atrasados

A revista oferece estes três serviços aos leitores, sem ônus além de se enviar um disquete e embalagem de correio pago e endereçada para o envio do disquete com a solicitação pedida.

Listagens: pode-se solicitar listagem de artigos (título, autor, resumo, palavra-chave), de citações de teses e monografias e também números atrasados.

A revista não fará buscas bibliográficas, apenas oferecerá as listagens pedidas ou o envio de números atrasados.