

Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental

CDD. 20.ed. 371.73

Luiz SANCHES NETO*
Mauro BETTI**

*Universidade
Guarulhos - Centro.
**Universidade
Estadual Paulista -
Bauru.

Resumo

O principal objetivo desta pesquisa é apresentar e analisar uma proposta para fundamentar a intervenção de professores de Educação Física da 5a. à 8a. série do Ensino Fundamental. Foram revisadas criticamente as propostas anteriormente elaboradas na área, especialmente durante as duas últimas décadas do Século XX. Considerou-se, com base nesta revisão, que uma aproximação entre as tendências analisadas é condição necessária para uma melhor compreensão da Educação Física Escolar, porque os professores podem utilizar diversos elementos constitutivos para solucionar problemas cotidianos. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Educação Física constituíram-se em uma abordagem coerente em relação à possibilidade de aproximação entre as tendências. Entretanto, seus princípios curriculares, particularmente seus conteúdos, foram limitados na abrangência, uma vez que as relações estabelecidas entre as áreas de estudos científicos - Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, Cultura Corporal de Movimento, Ciências do Esporte e Aptidão Física relacionada à Saúde - e a proposta de intervenção foram precárias. Metodologicamente, o estudo fundamentou-se na hermenêutica e epistemologia para investigar a possibilidade de integração entre unidades temáticas de conteúdos. A convergência entre áreas de estudos científicos e abordagens para a Educação Física escolar pôde ser entendida como um conjunto de elementos semelhantes: princípios curriculares, axiológicos e teleológicos, que conduziram a um recuo epistemológico e uma problemática comum.

UNITERMOS: Educação física escolar; Ensino fundamental.

Introdução

A Educação Física pode ser entendida a partir de três perspectivas: componente curricular presente na Educação Básica, profissão caracterizada por cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior e área em que estudos científicos são desenvolvidos. Esses três entendimentos têm relações entre si, pois os professores que lecionam o componente curricular são licenciados em cursos supostamente fundamentados nas pesquisas científicas desenvolvidas na área de Educação Física.

Durante a formação inicial desses professores são elaborados os conhecimentos que devem subsidiar sua intervenção nas escolas. A elaboração de conhecimentos tende a ser na forma de conceitos científicos, de atitudes frente a situações do processo de ensino e aprendizagem escolar, e de procedimentos

vivenciados ao longo da graduação. Nesse último caso, as vivências propostas nos cursos de licenciatura devem permitir a elaboração de conhecimentos de natureza procedimental, que contribuam para a docência.

É esse justamente o problema formulado pela presente pesquisa: se em Educação Física há várias possibilidades de entendimento, como é possível integrar conhecimentos coerentemente nas aulas? A busca por respostas a essa questão é diretriz básica deste estudo, sendo seu objetivo principal apresentar uma proposta para fundamentar a intervenção docente no componente curricular Educação Física, desde a 5a. até a 8a. série do Ensino Fundamental.

Como a Educação Física mantém relações com diversos campos científicos, tratamos de analisar as

principais perspectivas nessa área. Identificamos cinco discursos de pretensão científica, os quais defendem diferentes compreensões para associar a Educação Física às Ciências: Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, Ciências do Esporte, Cultura Corporal de Movimento e Aptidão Física relacionada à Saúde. Pudemos verificar que, a partir dessas perspectivas, diferentes propostas foram elaboradas para contemplar a intervenção profissional em Educação Física. As tendências voltadas à Educação Básica foram as que buscamos analisar, pois poderiam contribuir para respondermos ao problema da pesquisa; nesse âmbito, identificamos várias propostas para a Educação Física Escolar. Cada uma delas consistiu em uma forma de aproximação do componente curricular às áreas de estudos científicos.

Desse modo, foi necessário investigarmos, embora de modo não exaustivo¹, as proposições teórico-metodológicas para a Educação Física Escolar que surgiram a partir da década de 80 - que ficaram posteriormente conhecidas como “abordagens”,

dado o quadro classificatório proposto por DARIDO (1998, 2003). Consideramos as seguintes abordagens: Humanista, Desenvolvimentista, Progressista, Construtivista, Sistêmica, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Estudos da Saúde, e Estudos Cinesiológicos, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física. As duas últimas permitiram que identificássemos uma tendência de aproximação entre as propostas. Isso foi um indício de que a solução para nosso problema pudesse residir nas similaridades entre as diferentes perspectivas.

A partir dessa constatação, procuramos organizar uma proposta para a Educação Física Escolar que permitisse uma aproximação coerente entre os conhecimentos já elaborados pelas áreas de estudos e apresentados na forma das abordagens. Preocupamos, sobretudo, em propor uma concepção que permitisse que a sistematização das aulas fosse flexível em relação aos princípios curriculares. Organizamos e direcionamos a proposta para a 5a. à 8a. séries do Ensino Fundamental.

Metodologia

A metodologia de investigação empregada nesta pesquisa foi direcionada à elaboração de uma proposta para o componente curricular. Para isso consideramos possível haver integração entre as teorias científicas já apresentadas na área e optamos por uma perspectiva epistemológica que não fosse cética (PORCHAT-PEREIRA, 1994), pois isso inviabilizaria tal possibilidade. Analisamos inicialmente as asserções fundamentais das teorias e aferimos a viabilidade de uma origem ou episteme comum. Isso implica que nossa opção metodológica foi pela busca de integração, pautada em uma concepção afirmativa da ciência contemporânea (ROSENAU, 1992).

Na análise crítica que fizemos das abordagens para a Educação Física Escolar suscitamos seus pressupostos e especificidades para caracterizar sua axiologia e teleologia. Nesse sentido recorreremos à essência das teorias, seus valores e objetivos (BETTI, 1994a, b). Para analisar as abordagens nos remetemos aos elementos subjacentes à origem das formulações conceituais constituintes das suas estruturas teóricas. Encontramos também na epistemologia o método para a investigação das características de cada abordagem, pois ela é a área que estuda a origem, a estrutura, os métodos e a

validade do conhecimento produzido pelo ser humano (PEREIRA, 1998). Por abordagens entendemos aquelas aproximações ao componente curricular que detêm certa correspondência com os princípios curriculares (TYLER, 1974), apresentando metas globais ou objetivos específicos, temas ou conteúdos, princípios metodológicos ou estratégias e critérios para o processo de avaliação.

Já as relações entre as abordagens tiveram sua análise a partir do método hermenêutico (RICOUER, 1987, 1988), considerando seus elementos teóricos absolutos ou totais internamente, e os relativos ou parciais externamente. Nossas inferências tiveram como fator limitante a condição precária que uma convergência entre teorias distintas permite supor (PORCHAT-PEREIRA, 1994; TANI, 1998a). Acerca da hermenêutica, nossa interpretação metódica foi restrita ao que seria a “verdade” de cada proposição, compreendendo seu discurso enquanto elemento semântico e simbólico.

Compreendemos que poderia haver um conflito ao interpretarmos limites e possibilidades das diversas teorias quando nos deparamos com novos elementos. Para evitá-lo, não escolhemos nem excluímos previamente qualquer teoria, o que não significa que

qualquer interpretação foi considerada válida. Segundo RICOEUR (1987,1988) uma interpretação não deve apenas ser provável, mas mais provável do que outras interpretações. Na relação entre o plano simbólico

e o reflexivo temos a compreensão que uma proposta particular se dá, explícita ou implicitamente, mediante a compreensão de outra proposta análoga (RICOEUR, 1987, 1988).

Áreas de estudos científicos relacionados à educação física

A constituição das diferentes áreas de estudos científicos na década de 80 foi uma forma de responder à questão “o que é Educação Física?”, numa tentativa de superar o modelo vigente. O enfoque de cada área variou entre elementos biológicos e culturais, além de outras diferenças.

Entretanto, a referida questão poderia ser coerentemente respondida sem fazer-se alusão ao âmbito acadêmico, pois a Educação Física também pode ser considerada uma área de intervenção profissional e pedagógica. Essa segunda possibilidade justificar-se-ia, por exemplo, com o que se entende por componente curricular Educação Física, que é uma área presente no currículo escolar. Mas qual seria a resposta mais coerente, senão ambas? Em uma revisão com o objetivo de identificar possíveis respostas para essa questão, à luz da Motricidade Humana, TEIXEIRA (1993) afirmou que a Educação Física é um tema ou uma área temática integrativa que pode suscitar pesquisas no meio acadêmico, mas que, ao mesmo tempo, denota um campo profissional em que tais pesquisas podem ser aplicadas.

Em síntese, pode-se dizer que a Educação Física estuda algo e é este algo que varia, conforme o “olhar” que a ela dirigimos. Conforme BRACHT (1996, 1999a), o saber próprio da Educação Física poderia ser dado pelas seguintes expressões, implicando diferentes especificidades: atividade física, atividades físico-esportivas e recreativas, movimento humano, movimento corporal

humano, motricidade humana, movimento humano consciente e cultura corporal de movimento. A fim de justificar-se como área de intervenção, a Educação Física necessitaria de fundamentação em pressupostos filosóficos, pedagógicos e científicos (BRACHT, 1999a).

Para BETTI (2003, 2005a) a Educação Física não é uma disciplina científica, mas uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos sociais, historicamente condicionados, que por sua vez levam à construção dos objetos da pesquisa científica, a qual se exercita e transforma constantemente no seio da comunidade acadêmica; então, a Educação Física não se caracterizaria como uma “ciência” específica, mas como uma área acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que se vale das diversas ciências e da filosofia para construir seus objetos de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica.

Contudo, a relação entre a Educação Física e as Ciências possibilita diferentes entendimentos, alguns deles indicando a existência de uma área de estudos científicos específica. Outras concepções referem a Educação Física como uma ciência com objeto de investigação singular ou uma disciplina acadêmica dotada de estatuto próprio. Convém notar que a falta de consenso na Educação Física, tida como problemática nas concepções científicas modernas, pode ser vislumbrada como vantajosa na ciência afirmativa contemporânea, que busca alternativas viáveis diante de possibilidades diversas.

Cinesiologia

Pelo termo Cinesiologia entendemos o estudo (logia) do movimento (cinesio) humano, o que permite inferir que o objeto de estudo dessa área seria exatamente esse. Isso nos remeteu à proposta de Disciplina Acadêmica originária dos Estados Unidos da América, pois a influência norte-americana nessa área foi bastante abrangente (HENRY

citado por BROOKS, 1981). A necessidade de justificar a permanência da Educação Física no Ensino Superior levou à relação da área com as Ciências Positivas e o positivismo (NEGRÃO, 1994), que apresentavam o tipo de método científico predominante no período inicial da década de 60. Desse modo, o tipo de estudo do Movimento

Humano promovido pela Cinesiologia foi próprio do método científico positivista, cuja objetividade seria o elemento central. Os estudos ocorreriam de forma fragmentada e parcial, preocupando-se com aspectos mecânicos desse fenômeno, como o deslocamento do corpo e de seus segmentos, considerando as relações entre tempo, espaço e as forças atuantes sobre o trabalho corporal, como tipos de sobrecarga e fatores ambientais.

No Brasil, a proposta de estudos formulada por TANI (1996) nesta área compreende três vertentes principais, mais abrangentes que as do contexto americano: aspectos biodinâmicos do movimento humano, aspectos do comportamento motor humano e aspectos socioculturais do movimento humano. A partir dessas três linhas de pesquisa

básica, que a influenciam, a Educação Física seria composta por duas outras linhas, mas de pesquisa aplicada: aspectos pedagógicos do movimento humano e adaptação do movimento humano.

A biodinâmica do movimento humano compreende estudos acerca de mecanismos de sustentação do movimento, ao passo que o comportamento motor estuda processos de controle, desenvolvimento e aprendizagem motora. A subárea sociocultural, por sua vez, estuda aspectos filosóficos, sociais e antropológicos relacionados ao movimento humano. A pedagogia do movimento humano concentra-se em aspectos de ensino e aprendizagem, inclusive no contexto escolar; e a adaptação do movimento enfoca as necessidades especiais de pessoas engajadas em programas de Educação Física.

Ciência da motricidade humana

Essa área consistiria no estudo das inter-relações culturais e biológicas (ontogenéticas e filogenéticas) no Movimento Humano, propondo para a Educação Física uma nova denominação: a Educação Motora, entendendo que ela seria o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1986). Nesse sentido, o termo Motricidade significaria a ambigüidade entre as influências no movimento dos seres humanos. Os estudos nessa área valorizam questões do ambiente cultural e da subjetividade de quem se movimenta, superando o entendimento mais objetivo e parcial do movimento.

A partir de uma crítica à proposta da Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1986, 1991) percebemos uma tendência pouco difundida de definição do objeto de estudo da Educação Física: o

Movimento Humano Consciente. Essa acepção (KOLYNIAC FILHO, 1995, 1998) defende que o Movimento Humano foi construído historicamente sem se restringir aos seus aspectos biológicos, analogamente à Motricidade Humana. O movimento seria consciente pela representação por signos inseridos em um conjunto de significados construídos socialmente. Assim, segundo KOLYNIAC FILHO (1998, p.72-3), o Movimento Humano Consciente compreenderia todas as manifestações de movimento corporal das quais o indivíduo pode formar uma representação psíquica, através de qualquer sistema de signos. O controle do movimento implicaria o estabelecimento de relações axiológicas e teleológicas, porque tais manifestações atenderiam concomitantemente a necessidades individuais e coletivas.

Ciência do esporte

As Ciências do Esporte também estudam o movimento humano, porém entendendo-o como parte integrante das atividades esportivas. Percebemos que tanto modalidades esportivas quanto derivações e adaptações do Esporte são o foco nessa área. Além disso, o treinamento, as noções de tática e a elaboração da técnica esportiva seriam preocupações relevantes para as Ciências do Esporte.

No caso das Ciências do Esporte, o fenômeno esportivo é tido como único e diferente das

manifestações em modalidades, portanto sua categorização é secundária. Ainda, ao invés de Ciências do Esporte, seria mais apropriado se falar em ciências aplicadas ao esporte, tanto exatas e biológicas quanto humanas, utilizando seus estatutos e métodos para organizar os estudos na área. Conforme SANTIN (1995) as várias ciências conhecidas no meio acadêmico se encontram presentes nas pesquisas e na definição de técnicas e práticas esportivas. Para ele o "cientificismo" trata

o esporte quantitativamente e, às vezes, qualitativamente, mas submetendo-o a mensurações e a um controle objetivo. Assim, o esporte pode ser estudado pelas ciências exatas, mas apenas por ser um “fato físico” que pressupõe o movimento do corpo humano. Analogamente, sob uma ótica humanista, o esporte pode ser considerado um fenômeno social, cultural, político, pedagógico ou lúdico, sendo um “fato humano” passível de análise pelas ciências humanas.

Reflexões sobre as Ciências do Esporte parecem ter contribuído para sua consolidação no meio

acadêmico, embora BRACHT (1995) tenha posto em dúvida sua pertinência, admitindo a heterogeneidade das diversas áreas abrangidas. Entretanto, esse autor defende que a questão é importante para a Educação Física compreendida como prática pedagógica, na qual se deve realizar um projeto de intervenção. Ao criticar as Ciências do Esporte, TANI (1998b) as reconhece como uma área de conhecimento ainda incipiente, aliás como quaisquer das tentativas de sistematização de pesquisas científicas relacionadas com a Educação Física (TANI, 2000).

Cultura corporal de movimento

A partir de uma preocupação eminentemente pedagógica surgiu a proposta da Cultura Corporal de Movimento, representando uma perspectiva que fundamentaria a intervenção do professor. Os estudos nessa área (por exemplo, SOARES, TAFFAREL, VARJAL, CASTELLANI FILHO, ESCOBAR & BRACHT, 1992) são sobre os conteúdos propostos historicamente para a Educação Física Escolar: jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e a capoeira, esta última por ser uma expressão tipicamente brasileira.

A Cultura Corporal de Movimento pode ser entendida como uma parte da cultura humana, definindo e sendo definida pela cultura geral numa relação dialética. Segundo BETTI (1993) ela abrange o domínio de valores e padrões de atividades físicas, com destaque para as institucionalizadas, como o esporte. Nesse sentido o autor considera coerente pensarmos no aprofundamento do esporte em vários setores da sociedade, inclusive no meio científico, pois a Cultura Esportiva é predominante na Cultura Corporal de Movimento contemporânea.

A transmissão tradicional de saberes provenientes de disciplinas científicas pela escola nos pareceu ser criticada pela Cultura Corporal de Movimento, requerendo a devida crítica e contextualização, já que a racionalidade científica pode suprimir do movimento humano seu caráter de fenômeno cultural (BRACHT, 1999a). Desse modo a dimensão simbólica presente nessa área deve ser analisada com nossa capacidade de abstração e teorização, impregnada da corporeidade, do sentir e do relacionar-se (BETTI, 1994a).

Conforme DAOLIO (2004) a cultura é o principal conceito para a Educação Física porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural. Assim, a intervenção pedagógica na área trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento. Nesse caso, caberia questionar se há outras manifestações culturais humanas que não são relacionadas ao corpo e ao movimento. Essa é a crítica mais contundente que se faz à Cultura Corporal de Movimento. Poderia alguma cultura humana não ser corporal, ela pode ser produzida ou compreendida sem o corpo humano ou sem que qualquer movimento seja realizado?

Nesse sentido a Cultura Corporal de Movimento pode ser considerada um pleonasma, se a analisarmos brevemente e de maneira apenas semântica. Se não há cultura sem corpo e sem movimento, também não há Cultura Corporal de Movimento e poderíamos denominar essa área simplesmente como Cultura, sem a necessidade de acrescentar os termos “Corporal” e “Movimento”. Analisamos o impasse e percebemos que em quaisquer áreas que relacionem a Educação Física e as Ciências dois temas são centrais: o corpo e o movimento. Desse modo a particularidade para a Educação Física nos pareceu uma questão de ênfase, pois qualquer outra área interessada em investigar a cultura certamente não o faria com o mesmo interesse que se tem em Educação Física pelo corpo, o movimento a partir das manifestações que compõem a Cultura Corporal de Movimento, como os esportes, os jogos, as ginásticas, etc.

Aptidão física relacionada à saúde

A Aptidão Física relacionada à Saúde é a tradução do termo inglês “Physical Fitness” e denota uma preocupação com o bem-estar geral das pessoas, além da prevenção de doenças. Segundo a Organização Mundial de Saúde, é justamente o bem-estar geral com uma boa qualidade de vida que significa ser saudável. Assim, o papel da atividade física na promoção da saúde é o foco dos estudos nessa área. A ênfase nas capacidades físicas e nas habilidades motoras é o principal tema para a Aptidão Física.

Essa área faz parte da aptidão total que compreende a totalidade biológica, psicológica e social do ser humano, relacionando-se à idéia de que os indivíduos estejam aptos para atender todas as suas necessidades, integrando-se adequadamente ao meio ambiente em que vivem (HEBBELINCK citado por BÖHME, 1993, p.53). Essa aptidão total seria, então, o resultado da interação entre as características genéticas e o meio ambiente, relacionando-se diretamente com o fenótipo de um indivíduo. Porém, essa argumentação não considera que elementos ontogenéticos e filogenéticos constituem o próprio fenótipo humano e que a redução da aptidão total em física, psicológica e social compromete a interação entre seus elementos.

Pensamos que é justamente essa interação que garante à Aptidão Física ser relacionada à Saúde.

Conforme um trabalho de revisão feito por BÖHME (1993) essa área encontra-se associada à aptidão fisiológica, sendo composta por aspectos relacionados com a saúde (força e resistência musculares, flexibilidade, resistência cardiorrespiratória e composição corporal) e com destrezas ou habilidades ditas esportivas (velocidade, agilidade, equilíbrio, potência e tempo de reação). A autora considerou anteriormente que havia uma aptidão motora incluída na dimensão biológica da aptidão total e que ela engloba toda a Motricidade Humana, da qual a Aptidão Física faz parte.

Assim, a Aptidão Física é considerada como uma capacidade diretamente relacionada com a saúde do indivíduo, que resulta de seu envolvimento em atividades físicas durante toda a sua vida. Uma possível repercussão dessa área na Educação Básica seria o comprometimento do componente curricular Educação Física com objetivos da Aptidão Física (GUEDES & GUEDES, 1997, 2001; MARQUES & GAYA, 1999; NAHAS, 2001): possibilitar um desempenho físico e corporal adequado nas atividades físicas diárias, postergar o surgimento do cansaço corporal, contribuir para um bom estado de saúde e para uma melhor qualidade de vida.

Abordagens da educação física escolar

Concomitantemente ao aparecimento de áreas nas quais a Educação Física era estudada de acordo com critérios científicos, algumas proposições de caráter pedagógico para a Educação Física Escolar foram surgindo. Isso ocorreu especialmente na década de 80, quando a situação política no Brasil permitiu que a formação dos profissionais atuantes nessa área fosse mais crítica em relação à investigação científica e à escolarização. Assim, várias propostas foram elaboradas, cada uma com severas críticas às demais.

Analisamos aqui algumas delas, e adotamos a cronologia como principal ordenação das abordagens, as quais foram compiladas por DARIDO (1998, 2003). Com isso, buscamos evitar uma análise meramente classificatória, excetuando-se a relação que fizemos das abordagens às tendências pedagógicas contemporâneas. Consideramos esta busca por relações um diferencial de nossa pesquisa,

pois outras já haviam pormenorizado esse tema de modo isolado sem fazer tal relação (PETROWSKI, 2000; RESENDE, 1994).

Partimos do entendimento que a Educação Básica pode ter três orientações distintas, e para contextualizar essa prerrogativa quanto às abordagens utilizamos o mesmo referencial que fundamentou o embate na década de 80 (LUCKESI, 1994). Identificamos que algumas tendências em Educação Física podem compreender que a escola deve resolver os problemas que a sociedade apresenta, tentando impedir que tais problemas interfiram na vida escolar. Outras abordagens pressupõem que a escola deve reproduzir os problemas que a sociedade apresenta, tentando adaptar a vida cotidiana no modo de organização escolar. E há tendências que defendem que a escola deve superar os problemas que a sociedade apresenta, tentando transformar essa mesma sociedade e os problemas por ela apresentados.

Abordagem humanista

Essa abordagem tentou superar a dicotomia entre concepções comportamentalistas e humanistas originadas em tendências antropológicas distintas (OLIVEIRA, 1985). Para isso ela se fundamentou na psicologia com a intenção de promover uma maior interação social por meio da Educação Física. O professor deveria facilitar a aprendizagem, tornando-a significativa, e reconhecer suas atribuições além do domínio técnico.

O humanismo na Educação Física, segundo OLIVEIRA (1995), perpassaria pela otimização do rendimento físico ao invés de sua maximização, e pela orientação do processo de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos. Constatamos que essa abordagem se aproximou da tendência pedagógica liberal renovada por valorizar o domínio psicológico e a analisamos como uma vertente não-diretiva pela atenção aos métodos de ensino.

Abordagem desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista fundamentou-se em uma taxionomia para o processo de desenvolvimento motor (TANI, MANOEL, KOKUBUN & PROENÇA, 1988). Ela propôs a aproximação entre variáveis como capacidades e habilidades motoras, estágios de desenvolvimento, padrões motores, períodos críticos e de prontidão, delimitando uma margem cronológica em função do comportamento motor e caracterizando fases ao longo do ciclo de vida. As fases dependeriam da interação com o meio ambiente e consistiriam em um ponto de partida para a reflexão do professor. As habilidades motoras referentes às categorias de movimentos fundamentais (locomoção, estabilização e manipulação) e especializados foram os conteúdos propostos para o objetivo de adaptação ao meio, pois os seres humanos são considerados sistemas abertos em constante troca energética.

Analogamente à tendência liberal renovada progressivista, a abordagem desenvolvimentista defendeu que o aluno dispõe de mecanismos internos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento (LIBÂNEO, 1985). Consideramos que nessa perspectiva seriam valorizadas tentativas experimentais e pesquisas para solução de problemas, a partir da prerrogativa de que o patrimônio cultural da humanidade deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento do aluno (MANOEL, 1994).

Abordagem progressista

A abordagem progressista fundamentou-se nos pressupostos análogos da Educação, explicitados sistematicamente como uma teoria pedagógica crítica e socializadora dos conteúdos escolares (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001; LIBÂNEO, 1985). Essa proposta defendeu que há um sistema de relações sociais em permanente transformação, cuja natureza é eminentemente política em decorrência do conflito de classes inerente ao sistema. A Educação Física seria uma atividade educativa direcionada a objetivos político-pedagógicos, e os professores deveriam desenvolver a capacidade de descobrir na sua prática cotidiana as relações sociais reais que estão por trás das tendências, das técnicas, dos discursos e dos programas de ensino para dar uma dimensão política à sua prática pedagógica (LIBÂNEO citado por GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p.14).

A análise histórica para a elaboração da abordagem progressista revelou uma classificação das influências na Educação Física: as vertentes higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular. A partir das inconsistências nessas concepções é que seriam deflagradas as indicações para uma proposta crítico-social dos conteúdos. As tendências anteriores seriam entendidas sob a ótica liberal, com exceção da vertente militar.

Abordagem construtivista

A abordagem construtivista pressupôs que a Educação Física deveria ser um meio para a construção do conhecimento (FREIRE DA SILVA, 1989). Esse objetivo seria mediado pelo professor ao aplicar conceitos provenientes principalmente da Psicologia em sua intervenção pedagógica. No construtivismo foi considerado essencial que o professor partisse da visão dos mecanismos e etapas do desenvolvimento dos alunos. Com base nessa concepção as relações entre professores e alunos foram concebidas secundariamente como uma variante das relações entre adultos e crianças.

Quanto aos princípios curriculares, os conteúdos foram relacionados ao conhecimento prévio a partir da cultura popular. Constatamos que o processo de ensino e aprendizagem foi subsidiado pela tendência pedagógica progressivista, pois o conhecimento resultaria da elaboração a partir dos interesses e necessidades. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. É

mais importante o processo de elaboração do conhecimento do que o próprio conhecimento (BENHUR, 2000; LIBÂNEO, 1985).

Abordagem sistêmica

A abordagem sistêmica fundamentou-se na teoria dos sistemas, contextualizando histórica, política e sociologicamente as influências sofridas pela Educação Física. Defendeu que a transformação da área poderia advir do trabalho docente pautado por certos princípios. Segundo BETTI (1991, 1994b) o professor deveria estar atento à possibilidade de intervir pedagogicamente de acordo com os princípios de inclusão, equifinalidade e diversidade. Dois tipos de variáveis também poderiam ser vislumbrados em um modelo de polaridades utilizado para analisar as tendências na Educação Física: pedagógico-didáticas e sócio-psicológicas.

Essa abordagem optou pelo trabalho por princípios que possibilitassem a integração dos alunos na Cultura Corporal de Movimento. Consideramos que ela correspondeu a alguns critérios da tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos (LUCKESI, 1994) como: valorização da escola como instrumento de apropriação do saber, reavaliação constante dos conteúdos, continuidade dos conteúdos na vida cotidiana e subordinação dos métodos de ensino aos conteúdos.

Abordagem crítico-superadora

A abordagem crítico-superadora fundamentou-se em pressupostos materialistas históricos que evidenciaram as contradições intrínsecas à sociedade de classes e ao capitalismo. Essa tendência assumiu que a Educação Física deveria proporcionar uma reflexão sobre a Cultura Corporal de Movimento, e por isso optou pela contextualização histórica e política procurando a sistematização do conhecimento científico associado à compreensão dos problemas urgentes da sociedade brasileira, e não do conhecimento científico sem vínculo com a realidade social, pois considerava função da escola formar cidadãos críticos. A Educação Física foi considerada uma prática pedagógica que trataria de atividades expressivas corporais: jogo, esporte, ginástica, dança, luta e capoeira.

Entretanto, pareceu-nos estar presente na proposta o entendimento de que não há crítica válida sem fundamentação científica (SOARES et al., 1992). Como a elaboração de novos conhecimentos

científicos foi secundária para a abordagem crítico-superadora houve uma contradição interna em nossa análise quanto à confrontação do senso comum e a profundidade dos conteúdos. Isto ocorreu porque são justamente estes aspectos que caracterizam essa abordagem como uma tendência crítico-social dos conteúdos. Conforme LIBÂNEO (1985) essa teoria pedagógica progressista não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular ou espontânea, mas uma relação de continuidade que permite a passagem da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado.

Abordagem crítico-emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória buscou valorizar a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações sem pretender a transformação desses elementos por meio da escola. Para isso, assumiu que há utopia no processo de ensino e aprendizagem pelas condicionantes da sociedade capitalista, e propôs aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos. A abordagem adotou como estratégias um tipo de transcendência com os seguintes desdobramentos: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento (KUNZ, 1994, 1998, 2004).

Essas estratégias deveriam possibilitar o envolvimento objetivo e subjetivo dos alunos e evitar reducionismos incompatíveis com o processo educacional progressista e crítico, tal qual a tendência pedagógica que subsidia a abordagem crítico-emancipatória. Percebemos que, nessa proposta, a escola foi vista como espaço de mediação entre os níveis individual e social, exercendo a articulação entre os conteúdos e sua assimilação ativa por parte de alunos concretos, socialmente contextualizados. Dessa articulação resultaria o saber criticamente reelaborado na pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985).

Estudos da saúde

Essa abordagem teve por referência a Aptidão Física relacionada à Saúde, e propôs que a Educação Física deveria informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios. A axiologia e a teleologia dessa proposta foram semelhantes ao modelo confrontado na década de 80 em nossa análise (NAHAS, 1997, 2001). A diferença principal

consistiu na incorporação da preocupação com a inclusão, pois o objetivo de favorecer a autonomia no gerenciamento da Aptidão Física deveria abranger todos os alunos e não somente os mais aptos.

Consideramos que a teoria pedagógica que subsidiou os estudos da Saúde foi a liberal, com ênfase no domínio de técnicas. Essa tendência tecnicista subordinou a educação à sociedade tendo a função de preparar recursos humanos mais qualificados (LIBÂNEO, 1985). As técnicas aprendidas no sistema escolar melhorariam competências requisitadas pelo mercado de trabalho em uma concepção utilitária e propedêutica. Nesse sentido RESENDE (1994) relacionou essa proposta à possibilidade de “terceirização” das aulas de Educação Física na Educação Básica.

Estudos cinesiológicos

Esta abordagem para a Educação Física buscou discutir significados, objetivos e conteúdos específicos para a intervenção. Seus pressupostos foram baseados no entendimento oficial de que a Educação Física é uma modalidade de educação e ensino que deve estar presente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Constatamos que, nessa proposta, os conteúdos foram organizados em

blocos temáticos numa tentativa de integração entre elementos culturais e biológicos. Os blocos seriam os seguintes: estruturas e potencialidades músculo-esqueléticas, fisiológicas, biomecânicas, neuromusculares e psicológicas; capacidades musculares e neurais; habilidades motoras e perceptivas; relacionamento com o meio ambiente físico e social (JORGE, 2004). Contudo, houve inconsistência nessa tentativa, pois a abordagem não assumiu um referencial que permitisse a coerência entre os vários níveis de análise dos estudos (JEWETT & BAIN, 1985; MARIZ DE OLIVEIRA, 2001), já que sua associação foi com a Cinesiologia.

Os blocos temáticos de conteúdos propostos nos pareceram representar um avanço em relação à especificidade da Educação Física, porém a metodologia para intervenção permaneceu uma lacuna. Além disso, consideramos que houve detrimento do componente crítico da proposta em relação à cientificidade do trabalho docente. Aos professores caberia a função de aplicar o conhecimento científico, e não de desvendá-lo. Isto pode representar uma visão reprodutivista, em que os professores necessitariam da pesquisa básica, aplicada e da síntese destas pesquisas sem participar em quaisquer das etapas. A relevância social dos conteúdos foi a principal limitação percebida nos estudos cinesiológicos, que associamos à tendência liberal tradicional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN apresentaram uma preocupação com o exercício da cidadania (BRASIL, 1998), entendendo cidadania como “direito a ter direitos” (ARENDRT citado por BETTI, 1999, p.85), o que remete ao conjunto de princípios democráticos de nossa sociedade. Percebemos que a concepção do processo de ensino e aprendizagem foi fundamentada na perspectiva construtivista, e que essa abordagem se propôs à construção crítica da cidadania. Para isso procurou tratar de problemas sociais urgentes na forma de temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. A Educação Física deveria incluir todos os alunos, promovendo sua inserção e integração à Cultura Corporal de Movimento por meio de vivências de jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo. Esses

conteúdos seriam elaborados em três dimensões, referentes a conceitos, atitudes e procedimentos.

Uma das premissas dos PCN é que a educação seria condição necessária mas não suficiente para a plenitude da cidadania (DARIDO, RANGEL, RAMOS, GALVÃO, FERREIRA, SILVA, RODRIGUES, SANCHES NETO, PONTES & CUNHA, 2001). Isto implicou a não vinculação com o mercado de trabalho e com a tendência pedagógica tecnicista. Além disso, o pressuposto de que a educação nunca é neutra afastou a possibilidade de associação com as teorias liberais renovadas, pois percebemos que houve comprometimento da proposta com a crítica e a reflexão. Entretanto a valorização de características individuais, como variáveis psicológicas, pareceu constituir um tipo de viés e impediu que considerássemos os PCN como uma tendência progressista.

Integração de conhecimentos na educação física escolar

As abordagens da Educação Física possuíam áreas distintas de fundamentação das quais derivavam seus princípios pedagógicos (TYLER, 1974). Surgiu daí o problema que originou nossa pesquisa, questionando a possibilidade controversa de integrar conhecimentos propostos pelas abordagens, uma vez que abrangem várias tendências e áreas filosóficas e científicas. A revisão dos PCN e dos Estudos Cinesiológicos corroborou essa perspectiva de integração. Porém, a controvérsia residiria na diferenciação entre objetivos e finalidades das

abordagens, pois seus pontos de partida e chegada nem sempre coincidiram.

Esse conflito epistemológico entre axiologia e teleologia (BETTI, 1994b, 1996) poderia minar a coerência de uma possível aproximação. Contudo entendemos que objetivos e finalidades estanques indicariam dogmatismo na área, sendo preferível enfrentar o conflito, tentando superá-lo. Consideramos que os fundamentos científicos da Educação Física devem consistir em verdades transitórias sem dogmas, como as próprias teorias científicas que a sustentam.

Proposta para a educação física escolar

Pensamos na necessidade de sistematizar os conteúdos para sua elaboração nas aulas, e também como deveria ser a intervenção, de acordo com pressupostos de integração entre os conhecimentos. Notamos que os PCN foram inconsistentes nesse entendimento integrativo, pois nos pareceram aprofundar somente a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento. Consideramos que a organização dos conteúdos em blocos temáticos permitiria sistematizá-los de modo flexível ao longo dos ciclos da Educação Básica, voltando nossa atenção para a 5a. à 8a. Séries do Ensino Fundamental.

Sem menosprezar o rigor e a importância terminológica, os signos verbais e não-verbais da nossa linguagem, prezamos menos a nomenclatura e mais o entendimento, a comunicação e o diálogo na nossa proposta. Desse modo partimos de um entendimento integrativo da filogênese e ontogênese do movimento do ser humano e propomos a elaboração dos seguintes blocos temáticos de conteúdos, mantendo o vínculo da especificidade da Educação Física ao projeto político e pedagógico da escola (VENÂNCIO, 2005):

- Elementos culturais da Motricidade;
- Aspectos pessoais e interpessoais relacionados e integrados à Motricidade;
- Movimentos fundamentais, combinados e especializados;
- Adequação da Motricidade às demandas ambientais.

Embora a predominância antropológica seja perceptível pelas considerações ontogenéticas e filogenéticas indissociadas, não esperamos que esse entendimento seja uma única possibilidade para a

intervenção do professor na elaboração integrada e crítica dos conteúdos, sendo-os, em concordância e aprofundamento dos temas em cada bloco, respectivamente.

Elementos culturais da motricidade

Brincadeira e Jogo, Esporte, Dança, Ginástica e Circo, Luta e Capoeira.

Neste bloco devem ser tematizadas as diferentes modalidades e derivações dos elementos culturais associados à Educação Física a partir da sua tradição, a qual é frequentemente renovada por elementos emergentes, como parte de uma dinâmica sociocultural mais ampla (BETTI, 2005b).

Aspectos pessoais e interpessoais

Relacionados à motricidade

Noções de Bioquímica e Nutrição, Embriologia e Fisiologia, Anatomia e Biomecânica, Antropologia e Psicologia, Saúde e Patologia

Integrados à motricidade

Comportamento Motor, enfatizando noções de Aprendizagem Motora, Controle Motor, Desenvolvimento Motor e interferências contextuais e culturais.

Neste bloco, composto por dois grupamentos complementares, devem ser tematizados aspectos relacionados à motricidade, que possibilitem a realização de uma crescente quantidade de movimentos, e também aspectos integrados à motricidade,

que possibilitem de modo mais direto uma melhoria qualitativa na realização dos movimentos.

Movimentos fundamentais, combinados e especializados

Habilidades de Estabilização, Manipulação e Locomoção, Ritmo, Combinação e Especialização de Habilidades, Capacidades e noções de Treinamento.

Neste bloco devem ser tematizadas categorias de movimento: estabilização, manipulação e locomoção. Também devem ser contextualizadas capacidades recorrentes para a realização desses movimentos, suas possíveis combinações e manifestações em diferentes habilidades especializadas. As vivências que oportunizem a ocorrência dessas manifestações e a compreensão do processo de treinamento de habilidades motoras devem ser elaboradas nas situações de aprendizagem propostas em aula.

Adequação da motricidade às demandas ambientais

Problematização da Motricidade frente ao Meio Ambiente Físico e Natural, Social e Político, Filosófico e Estético, Virtual, Administrativo/Organizacional e Econômico, Histórico e Geográfico; Perspectivas Adaptativas e de Transformação do Meio Ambiente.

Neste bloco devem ser problematizadas perspectivas adaptativas e de transformação,

compreendendo-as como correlacionadas, pois as situações cotidianas permitem intervir de uma ou outra forma e até mesmo de acordo com ambas possibilidades.

A singularidade da nossa proposta é que ela pode ser alterada durante qualquer momento ao longo do período letivo, dependendo do processo reflexivo coletivo (professor e alunos) que deve acompanhar o ensino e a aprendizagem. Desse modo ela não se constitui em possibilidade única, pois pensamos que cada professor ou grupo de professores, por meio dessa reflexão, poderia sintetizar outras propostas específicas para sua realidade cotidiana local.

A relação que estabelecemos entre os temas é potencial, tanto internamente quanto entre os blocos temáticos, e sua integração é evidenciada somente na ação docente, pois a mesma não é ponderada de modo linear ou supostamente hierárquica. Não há um bloco mais “importante” ou que seja “pré-requisito” de outro - daí seu caráter de flexibilidade.

Propomos que a programação do período letivo deve ser flexível a ponto de permitir adaptações durante o processo de ensino e aprendizagem. A seqüenciação dos blocos temáticos de conteúdos deve ser sistematizada, mas, por ser também flexível, admite a predominância de um ou outro tema nas aulas. Porém, a elaboração dos conteúdos em todas as suas dimensões é crucial para a manutenção da coerência integrativa da intervenção, conforme buscamos representar na FIGURA 1.

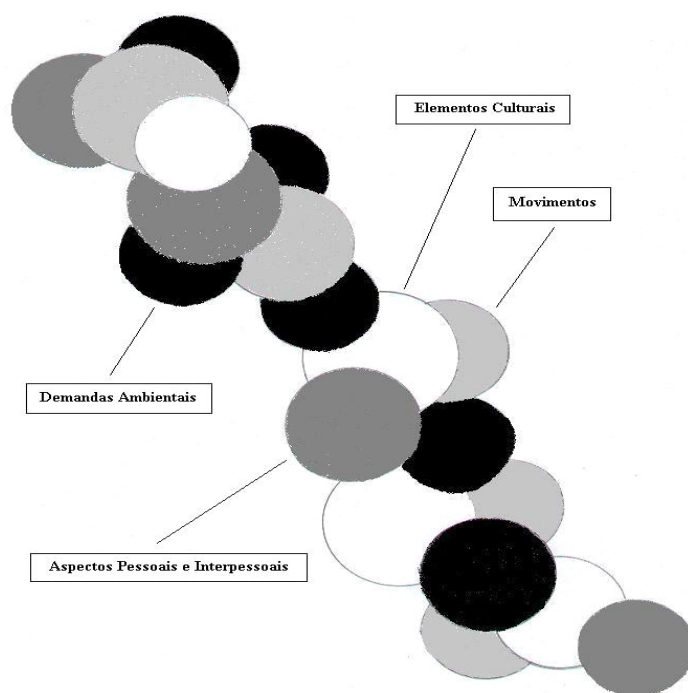


FIGURA 1 - Blocos temáticos de conteúdos.

Objetivos específicos

Objetivamos uma reflexão crítica na complexidade em que a realidade cotidiana se manifesta. Portanto, fizemos uma opção pela não-linearidade, pela explicitação das totalidades e parcialidades nas relações sociais. A criticidade consiste na explicitação dos critérios de análise, que remetem aos conteúdos temáticos tratados a seguir. O principal critério é a pertinência dos conteúdos à própria realidade vivenciada pelos alunos e professores, que deve ser objeto de problematização e diálogo entre eles, visando obter, a partir da interação com os próprios conteúdos, um entendimento dela cada vez mais amplo e complexo. Os objetivos específicos que propomos são:

- compreender e diferenciar os elementos culturais da Motricidade, refletindo e vivenciando suas diversas manifestações;
- compreender e aplicar noções que permitam melhorar os aspectos pessoais e interpessoais pertinentes à motricidade;
- compreender e vivenciar as possibilidades de combinação de movimentos para atender a necessidades específicas;

- compreender as diferentes demandas ambientais relacionadas à motricidade, problematizando-as, adaptando e/ou transformando os recursos disponíveis para solucioná-las.

Consideramos essencial que o professor ou grupo de professores responsável pela implementação desta proposta considere o conhecimento prévio dos alunos, possibilitando-lhes aprender os elementos mais críticos dos conteúdos que são, sob a ótica discente, justamente os quais ainda não são conhecidos, bem como estabelecer novas relações a partir do já conhecido. Sugerimos acrescentar elementos associativos àquilo que os alunos já conhecem sobre os temas, para que possam compreendê-los de modo mais complexo. Para isso, aos professores compete relacionar seus conhecimentos gerais e sua própria história de vida aos conteúdos, adequando-os aos significados elaborados durante as aulas, em projetos ou quaisquer outras atividades curriculares. O processo sistemático inicialmente individualizado e posteriormente coletivo de reflexão anterior, posterior e durante as aulas pode associar ambas perspectivas, discentes e docentes, na contextualização dos temas tratados.

Conteúdos temáticos e procedimentos estratégicos

Pensamos que o professor teria vários graus de liberdade para organizar sua intervenção docente, abrangendo os blocos de conteúdos. Porém, a autonomia que freqüentemente se atribui ao professor pode ser uma falácia, dados os agravantes institucionais que cerceiam seu trabalho, além das condicionantes temporais que impedem seu pleno exercício profissional e condições estruturais da sociedade em que vive. Por isso preferimos falar em graus relativos à liberdade que o docente tem no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na tomada de decisões pedagógicas referentes aos princípios curriculares (LOUREIRO & DELLA FONTE, 1996).

Os conteúdos explicitariam elementos conceituais, atitudinais e procedimentais voltados às condutas desejadas dos alunos. Percebemos que tais dimensões já são presentes na Educação Física com nomenclaturas diferentes, relacionadas aos princípios curriculares e aos domínios comportamentais. A intenção metodológica deve explicitar para os alunos uma não-linearidade em situações problemáticas cada vez mais complexas. Para isso eles devem elaborar constantemente o processo

de reflexão antes, durante, após e sobre suas ações, tanto nas aulas quanto em sua vida diária fora da escola. As indicações que constatamos preliminarmente foram as seguintes em cada bloco temático:

- Elementos Culturais da Motricidade: os alunos devem, com grau crescente de complexidade e criticidade, apreender os fenômenos culturais, bem como suas representações factuais e “fictícias” para elaborar autonomamente conceitos, fatos, princípios, regras, valores, normas, procedimentos e atitudes. Alguns exemplos de representações “fictícias” são os jogos realizados em ambientes virtuais como videogames e internet, jogos de botão que simulam modalidades esportivas, jogos de tabuleiro que simulam combinações de movimentos e diversas produções da mídia relacionadas aos temas.

- Aspectos Pessoais e Interpessoais Relacionados e Integrados à Motricidade: os alunos devem, com grau crescente de complexidade e criticidade, apreender as noções relacionadas à elaboração autônoma de conceitos, fatos, princípios, valores, normas, procedimentos e atitudes referentes a tais aspectos.

- **Movimentos Fundamentais, Combinados e Especializados:** os alunos devem, com grau crescente de complexidade e criticidade, apreender as relações entre as categorias de Movimento relacionadas à elaboração autônoma de conceitos, fatos, princípios, valores, normas, procedimentos e atitudes.

- **Adequação da Motricidade às Demandas Ambientais:** os alunos devem, com grau crescente de complexidade e criticidade, problematizar sua Motricidade frente ao Meio Ambiente para elaborar autonomamente conceitos, fatos, princípios, valores, normas, procedimentos e atitudes referentes às Perspectivas Adaptativas e de Transformação do Ambiente.

As possibilidades que a tematização de conteúdos em blocos oferece para o trabalho docente consistem em maior autonomia para gerenciar as relações entre os conteúdos previamente sistematizados, suas condições contextuais de intervenção, características e expectativas dos alunos, a realidade global e complexa (ZABALA, 2002) de sua função docente que lhe implica analisar todos esses fatores de modo contínuo e reflexivo.

Todas as aulas devem ter como prerrogativa a participação dos alunos nas vivências e o seu envolvimento em todas as atividades e discussões propostas. É isso que esperamos, minimamente, que os alunos façam nas aulas. Para que isso ocorra, a fundamentação das estratégias vem principalmente do ensino reflexivo, um método que valoriza a história de vida tanto do professor quanto dos alunos. O ensino reflexivo se assemelha aos pressupostos do método científico da pesquisa-ação (BETTI, 2003), que parece ser adequado para fundamentar uma perspectiva crítica da realidade nas aulas de educação física.

Conforme SANCHES NETO (2007), algumas estratégias elaboradas coletivamente por um grupo de professores podem ser associadas de modo efetivo aos blocos temáticos e às dimensões dos conteúdos:

- formação de grupos operacionais e co-educação (ênfase nas atitudes e nos procedimentos);
- atividades paralelas (ênfase nos procedimentos);
- registro de conceitos;
- critérios para avaliação nas próprias estratégias (para atitudes, procedimentos e conceitos);
- planejamento participativo (ênfase nos conceitos);
- relações com temas e projetos da escola (ênfase nos conceitos);
- elaboração de conceitos a partir da realidade;
- autodisciplina e coordenação consensual de condutas (ênfase nas atitudes).

Os grupos operacionais nos parecem viáveis porque permitem agrupar os alunos conforme as características da aula, sejam vivências, discussões ou pesquisas. Os grupos podem variar, sendo preferencialmente fixos quando os alunos pesquisam e abertos quando fazem as atividades e nas discussões. A co-educação pode se dar com a organização de grupos com gêneros diferentes e com “pares avançados”, formados por alunos com diferentes níveis de habilidade.

As atividades paralelas realizadas durante a aula servem para exploração de habilidades e materiais, favorecendo o uso de espaços e recursos escassos. Organizar circuitos com seqüências de materiais para exploração ou com jogos diferentes permite que o professor supervisione a aula para intervir pontualmente em momentos críticos. Sugerimos, ainda, que quando há atividades paralelas haja também o registro de conceitos para garantir a coerência das ações e reflexões dos alunos. Os conceitos podem ser registrados em: cadernos, computadores no laboratório de informática da escola, folhas avulsas, colagens com recortes de jornais e revistas, painéis coletivos, desenhos, textos ou imagens.

Uma estratégia que pode contribuir para a elaboração de conceitos é o uso de símbolos (ícones) para classificar um determinado tema, como jogos ou modalidades esportivas. Por exemplo, após a vivência de alguns jogos propostos pela própria turma, os alunos podem escrever os nomes dos jogos em uma folha avulsa e usar carimbos com figuras para classificá-los: um pódio ou troféu pode significar a competição, pessoas de mãos dadas podem ser associadas à cooperação, um dado pode ser associado à aleatoriedade, um labirinto ou espiral pode significar a vertigem e máscaras teatrais podem ser associadas à representação. É importante que a elaboração dos conceitos seja pautada pela realidade vivenciada pelos alunos, e que seja feita com rigor para que eles percebam possíveis inconsistências na sua capacidade de observação dos acontecimentos.

O planejamento participativo permite que os alunos sejam responsáveis, se envolvam e protagonizem os rumos de sua educação desde o início de um período letivo. Serve para que os alunos proponham e opinem sobre os conteúdos que querem aprender efetivamente. As aulas planejadas a partir dessa perspectiva coletiva também devem ter relações com os temas e os projetos mais amplos da escola (projeto político e pedagógico). Desse modo, os alunos vivenciam concretamente nas aulas as intenções registradas pela escola para orientar o processo de ensino e aprendizagem.

A autodisciplina é, possivelmente, a única forma honesta de disciplina, pois parte da sinceridade de cada aluno e não de uma norma imposta ou da autoridade do professor (SILVA citado por SANCHES NETO, 2007). Ela pode ser exercida quando os alunos são incentivados a reconhecer seus próprios equívocos na coordenação consensual de condutas, sobretudo em situações limítrofes, como as que envolvem a violência, a segurança e a higiene. Às vezes esses erros são reconhecidos pelos alunos, mas ficam mascarados em figuras de linguagem que podem ser ofensivas, por exemplo, quando um aluno diz: “eu errei, que m...!” ou “valeu pelo passe, seu filho-da-p...!”. O que nos chama mais a atenção é o xingamento ao invés do reconhecimento que o próprio aluno fez de um momento da sua vivência: a reflexão sobre um movimento realizado equivocadamente ou corretamente, conforme as decisões que o aluno tomou.

De modo algum significa que os alunos devem xingar uns aos outros (violência simbólica), mas se os critérios de avaliação forem fixados apenas para as falhas

de comportamento socialmente construídas, as reflexões coerentes dos alunos podem ser menosprezadas. Por exemplo, em uma vivência com ênfase na habilidade de rebater, como é o caso do voleibol, um aluno pode preferir rebater com os pés ao invés de usar os membros superiores. Se chutar - rebater com os pés - respeita as regras do jogo, então não é um erro, mas apenas uma preferência do aluno e cabe ao professor discutir tal preferência ao invés de obrigá-lo a jogar conforme seu desejo de controlar as ações dos alunos. Um argumento que poderia ser usado é que rebatendo com as mãos, o aluno poderia controlar melhor seus movimentos e ser mais preciso ao rebater e por isso esse movimento seria mais adequado, ao invés de dizer que chutar “não vale”.

Durante as aulas, esperamos que nas próprias estratégias implementadas os alunos possam ser avaliados nos diversos momentos da aula. Por exemplo, uma “chamada temática”: ao fazer a chamada para a aula, o professor pode solicitar que os alunos respondam uma característica da dança ou luta, ao invés de simplesmente dizer “presente”.

Crítérios de avaliação

Consideramos que o critério de relevância cotidiana com vistas à realidade enfrentada pelos alunos em seu dia-a-dia deve ser mais pertinente que a relevância científica. Contudo, ele não é suficiente por si só, pois apenas reproduziria o “status quo”. Assim, além desse critério, é importante promover uma avaliação sistemática dos erros e acertos cometidos durante o processo de ensino e aprendizagem, considerando as três dimensões dos conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais), a fim de que ocorra uma efetiva preparação dos alunos para o enfrentamento dos erros e acertos cotidianos, tanto os vivenciados na atualidade quanto os futuros.

A avaliação em Educação Física tem características e dificuldades que são comuns aos demais componentes curriculares, mas também apresenta peculiaridades (BETTI & ZULIANI, 2002). Uma dessas características é que a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica e não apenas para atribuir um conceito ao aluno, implicando em três categorias: a totalidade - significando que o processo de avaliação não deve ser isolado dos outros processos educativos; a mediação - significando que existe um processo mediador entre a conduta observada do aluno e o conceito que lhe é atribuído; e

a contradição - significando que os processos de avaliação disponíveis são ainda precários em relação às abordagens metodológicas mais recentes. Consideramos que a avaliação deve ser contínua, compreendendo também elementos auto-avaliativos do professor e do próprio ensino.

A concepção de conhecimento em que baseamos a avaliação é a de que o conhecimento necessita ser elaborado, pois o que se encontra já pronto são as manifestações desse conhecimento: dados científicos ou não, e informações de modo geral. Isso significa que o domínio do conhecimento somente pode ocorrer por um processo ativo de elaboração, considerado por vários pedagogos um processo de construção do conhecimento. Sobre esse aspecto, MACHADO (1993) afirmou que em termos epistemológicos quase não existem mais “não-construtivistas” no meio educacional.

Em todo o processo avaliativo assumimos a reflexão como elemento essencial para o professor e também na perspectiva discente. Consideramos fundamental que todas as etapas de avaliação do processo de ensino e aprendizagem sejam públicas e discutidas coletivamente. Vários materiais e métodos podem ser utilizados para que seja feita a avaliação, dentre os quais:

redações e apresentações visuais ou orais, exames objetivos e dissertativos, escritos e orais, desenhos e representações gráficas, interpretação de situações problemáticas que necessitem da elaboração de instruções e demonstrações, fotografias, filmagem e análise de imagens produzidas nas situações vivenciadas em aula, pesquisas temáticas experimentais ou revisões de fontes de informações, como livros e mídia (jornais, revistas, rádio, cinema, televisão e internet) e elaboração de projetos, que podem ser interdisciplinares ou envolver temáticas transversais, conforme o projeto político e pedagógico da unidade escolar.

De acordo com tais observações, o que se deve avaliar na presente proposta é a análise crítica, o domínio e a aplicação dos conceitos, fatos e princípios, valores, normas e regras, atitudes e procedimentos que foram efetivamente demonstrados pelos alunos em relação aos temas elaborados durante o período letivo. Essa avaliação deve se pautar pelo critério de relevância cotidiana dos temas e situações vivenciadas no dia-a-dia da unidade escolar. Secundariamente, a avaliação deve se ater à relevância científica, pois a vida real é distinta da vida laboratorial de certos ensaios acadêmicos, que são a fonte de algumas teorias científicas na área pedagógica e na área da Educação Física Escolar. Assim a complexidade é inerente à proposta, que compreende uma confrontação entre valores, envolvendo tanto aspectos subjetivos quanto objetivos, tanto a nitidez textual do que se propõe quanto o discernimento em sua interpretação (MACHADO, 1993, p.18).

Além disso, propomos critérios para a avaliação das condutas dos alunos durante as situações de aprendizagem voltadas a cada temática, envolvendo as dimensões atitudinal, conceitual e procedimental, sendo que todos têm o mesmo valor percentual para efeitos de quantificação ou inferências qualitativas. Nesse sentido, é necessário avaliar para contextualizar os indícios obtidos com os alunos, preferencialmente a cada encontro, devido à dinâmica dos temas abordados. De modo geral são verificadas a participação dos alunos nas vivências e a pertinência de suas atitudes, a demonstração do efetivo aprendizado dos conceitos e a manifestação dos procedimentos aprendidos.

Quanto à dimensão atitudinal, a participação objetiva e o envolvimento ou aproveitamento subjetivo de todas as vivências, atividades e discussões devem ser considerados ao avaliar as atitudes em relação aos conteúdos específicos de cada aula. Quanto à dimensão conceitual, os conhecimentos declarativos previamente elaborados pelos alunos,

sua compreensão de informações e instruções verbais devem ser considerados ao avaliar os conceitos específicos em cada aula. Quanto à dimensão procedimental, os conhecimentos tácitos já manifestos pelos alunos, sua compreensão de demonstrações e a execução de movimentos na resolução de problemas motores devem ser considerados ao avaliar os procedimentos específicos em cada aula.

Elaboramos uma lista para a avaliação de uma das turmas com as quais trabalhamos (SANCHES NETO, 2007), incluindo os critérios, e enfatizamos que eles não têm o caráter prioritariamente quantitativo, embora possam ser usados números para interpretá-los. A lista é usada da seguinte maneira: a cada aula o professor anota o aproveitamento dos alunos em todos os itens, sendo os quatro primeiros válidos para as atitudes (assiduidade, participação, envolvimento e atitudes específicas), os três itens seguintes válidos para os procedimentos (conhecimento tácito, demonstrações e procedimentos específicos) e os outros três itens válidos para os conceitos (conhecimento declarativo, instruções e conceitos específicos).

As anotações devem ser feitas na quadra mesmo ou em outro espaço que esteja sendo utilizado durante a aula, com o preenchimento, parcial ou total, do espaço reservado para cada item. Geralmente usamos uma caneta esferográfica comum e preferimos o preenchimento dessas legendas (na forma de “bolinhas” ou outros símbolos), pois ocupamos menos tempo e atenção seletiva do que ao fazer anotações por escrito durante a aula. Essa etapa é inerente ao processo de ensino reflexivo (reflexão na ação) e as imagens servem para evitar confusões no reconhecimento dos alunos, além de servir para que eles próprios identifiquem o seu aproveitamento. Desse modo, tanto os professores quanto os alunos conseguem ter uma noção mais concreta da continuidade do processo de avaliação, pelo que constatamos nas aulas.

Verificamos que os alunos compreendem com mais lucidez suas ações quando as mesmas têm uma pontuação que eles mesmos possam elaborar e interpretar. Para isso explicamos a eles o valor dos itens em uma escala de zero a 10. O uso de equipamentos como computadores e câmeras digitais para registro de imagens nas aulas pode auxiliar na dinâmica desse processo. Os alunos podem consultar as listas de avaliação de uma seqüência de aulas no laboratório de informática da escola, por exemplo.

Quanto aos critérios implementados em todas as aulas, cada um equivale a 10% por cento da avaliação:

1. assiduidade - a presença do aluno na aula é a primeira atitude a ser considerada e é imprescindível para seu aproveitamento;

2. participação objetiva - cabe interpretar que o aluno pode estar presente, mas não necessariamente participar do que acontece na aula, significa que está de “corpo presente” mas não de “corpo inteiramente presente” (FREIRE citado por SANCHES NETO, 2007);

3. envolvimento subjetivo - o aluno pode participar da aula, mas fazendo coisas diferentes do que foi proposto, como empurrar a colega durante uma dança, por exemplo, quando foi solicitado que ele a abraçasse;

4. atitudes específicas - o aprendizado efetivo da dimensão atitudinal do conteúdo, como a cooperação presente nos jogos cooperativos ou a competição respeitosa e ética nos jogos competitivos;

5. conhecimento tácito - saber se o aluno já sabe fazer, sem a intervenção do professor, o que se pretende ensinar, pois ao longo do ano letivo isso pode significar que o aluno coloca efetivamente em prática fora da escola o que está aprendendo nas aulas;

6. aproveitamento de demonstrações visuais - alguns alunos têm dificuldade em realizar certos movimentos mesmo quando há demonstrações por parte do professor ou dos colegas de turma;

7. procedimentos específicos - o aprendizado efetivo da dimensão procedimental do conteúdo, como a realização de um movimento requisitado na ginástica, que inicialmente era muito complexo para o aluno;

8. conhecimento declarativo - saber se o aluno já sabe explicar o que faz independentemente da intervenção do professor, se consegue definir e classificar algumas atividades da vida diária, comparando suas características;

9. aproveitamento de instruções verbais ou gráficas - alguns alunos têm dificuldade em compreender as informações e utilizá-las para jogar, como a dificuldade para lidar com as táticas em modalidades esportivas coletivas;

10. conceitos específicos - o aprendizado efetivo da dimensão conceitual do conteúdo, criticando e refletindo sobre as características e os objetivos dos diferentes temas vivenciados.

Considerações finais

Consideramos que uma convergência entre as diversas tendências, tanto em relação às áreas de estudos científicos como às abordagens para a Educação Física Escolar, é uma condição necessária para o avanço da prática pedagógica na Educação Física. Tal convergência pode ser entendida como um conjunto de elementos semelhantes (princípios curriculares, axiológicos e teleológicos), que conduziram a um recuo epistemológico e uma problemática comum.

Nesse sentido, ponderamos que os PCN possibilitaram alguma aproximação entre as tendências. Contudo, seus princípios curriculares, particularmente os conteúdos, limitaram-se quanto à abrangência, pois as relações estabelecidas entre as áreas de estudos e a proposta de intervenção foram precárias. Percebemos isso pelo aparecimento predominante de elementos culturais (Jogo, Esporte, Dança, Ginástica e Luta) de modo separado de elementos biológicos (Conhecimento sobre o Corpo), em um tipo de dicotomia entre corpo (elementos biológicos) e movimento (elementos culturais).

Assim, a proposta ora apresentada pretendeu superar esse entendimento dicotômico por meio da integração entre blocos temáticos de conteúdos, distintos daqueles apresentados nos PCN, embora nos Parâmetros também seja considerada a possibilidade de associação entre os conteúdos. Porém, os conteúdos temáticos, na nossa perspectiva, devem ser explicitamente elaborados de modo integrativo, desde a fase de planejamento. Isso significa que os blocos de conteúdos não devem, já desde o planejamento do processo de ensino e aprendizagem ser vislumbrados isoladamente uns dos outros, e nem de forma linear, o que inviabilizaria sua efetiva integração na fase de intervenção por parte dos professores.

Ademais, entendemos que a perspectiva aqui adotada representa um início de superação de uma análise meramente classificatória das proposições teórico-metodológicas da Educação Física Escolar, que se exime do exame crítico das mesmas, que as imobilizam no tempo e no espaço, como se não existissem entre elas movimentos de aproximação e afastamento, dissensos e consensos, avanços e recuos.

Abstract

Convergence and integration: a proposition for elementary physical education classes from 5th to 8th grade

The main objective of this research was to present and analyze a proposition in order to provide foundations for the teacher's intervention in Physical Education classes, from the Fifth up to the Eighth Elementary School Grade. For this purpose propositions previously elaborated in the area were critically reviewed, especially during the last two decades of the Twentieth Century. It was considered, based on that review that an approximation among the analyzed tendencies is a necessary condition for a better context comprehension of Physical Education classes, because teachers might use constitutive elements of that diversity to everyday problems solution. In that sense, the National Curricula Parameters for the Physical Education area constituted a coherent approach in relation to the very possibility of approximation among tendencies. However, its curricular principles, particularly the contents, were limited in broadening, since the established relations among the scientific studies fields - Kinesiology, Human "Motricity" Science, Movement Body Culture, Sport Sciences, and Health related Physical Fitness - and the intervention proposition are precarious. Methodologically, the proposition grounded itself on hermeneutics and epistemology to investigate a possibility of integration among thematical content units. Convergence between scientific study fields and School Physical Education approaches could be understood as a set of similar elements: curricular principles, and axiological and teleological principles that would lead to a common epistemological backward standpoint and to a common problem setting.

UNITERMS: School physical education; Elementary school.

Nota

1. Uma análise mais alargada das abordagens da Educação Física Escolar pode ser encontrada em SANCHES NETO (2003).

Referências

- BEN-HUR, M. **Ensinando para a inteligência**. São Paulo: Senac, 2000.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Cultura corporal e cultura esportiva. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.7, n.2, p.44-51, 1993.
- _____. O que a semiótica inspira ao estudo da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p.25-45, 1994a.
- _____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.16, n.1, p.14-21, 1994b.
- _____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.
- _____. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.20, n.2/3, p.84-92, 1999.
- _____. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- _____. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, 2005a.
- _____. Educação física In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005b. p. 44-155.
- BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, 2002.
- BÖHME, M.T.S. Aptidão física: aspectos teóricos. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.7, n.2, p.52-65, 1993.
- BRACHT, V. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.V.; BRACHT, V. (Orgs.) **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995. p.29-49.

- _____. Educação física no primeiro grau: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, p.23-8, 1996. Suplemento n.2.
- _____. **Educação física & ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 1999a.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.19, n. 48, p.69-88, 1999b.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, n. 248, p.27833-41, 1996. 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Área: Educação Física; Ciclos: 3 e 4).
- BROOKS, G.A. (Ed.). **Perspectives on the academic discipline of physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1981.
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S.C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.20, n.1, p.58-66, 1998.
- _____. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A.; RAMOS, G.N.S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; SILVA, E.V.M.; RODRIGUES, L.H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.H.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001.
- FREIRE DA SILVA, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. Campinas: Scipione, 1989.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 2001.
- GUEDES, J.E.R.P.; GUEDES, D.P. Características dos programas de educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.11, n.1, p. 49-62, 1997.
- _____. Esforços físicos nos programas de educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.15, n.1, p.33-44, 2001.
- JEWETT, A.E.; BAIN, L.L. **The curriculum process in physical education**. Dubuque: Wm.C.Brown, 1985.
- JORGE, L.M. Cinesiologia humana na educação escolar básica: conteúdos. *Boletim Mover-se: Boletim do Instituto de Cinesiologia Humana de São Paulo*, São Paulo, n.1, p.2, 2004. Disponível em: <<http://www.renovacao.com.br/ich.asp>>. Acesso em: 16 out. 2005.
- KOLYNIK FILHO, C. Movimento humano consciente: objeto de estudo para a educação física. *Discorpo*, São Paulo, n.5, p.15-32, 1995.
- _____. **Educação física: uma introdução**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1998.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 1998. v.1.
- _____. _____. Ijuí: Unijuí, 2004. v.2.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagógica crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S.S. Educação física e sociedade: um diálogo epistemológico. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pequisa histórica na educação física brasileira**. Vitória: Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, 1996. p.161-87.
- LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, N.J. **Avaliação educacional: das técnicas aos valores**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1993. (Coleção documentos. Série educação para a cidadania, 5).
- MANOEL, E.J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física Escolar I. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.8, n.1, p.82-97, 1994.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J.G. **Educação física na educação básica: significado, objetivo e conteúdo**. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2001. (Apostila do curso de extensão universitária).
- MARQUES, A.T.; GAYA, A. Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.13, n.1, p.83-102, 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, 4., 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 1997. p.17-20.
- _____. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2001.
- NEGRÃO, R.F. A educação física e o positivismo. *Discorpo*, São Paulo, n.3, p.15-24, 1994.

- OLIVEIRA, V.M. *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- _____. *O que é educação física?* São Paulo: Brasiliense, 1995.
- PEREIRA, B. As limitações do método científico: implicações para a Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.12, n.2, p.228-48, 1998.
- PETROWSKI, I. *Educação física escolar*. Londrina: Midiograf, 2000.
- PORCHAT-PEREIRA, O. *Vida comum e ceticismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RESENDE, H.G. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: RESENDE, H.G.; VOTRE, S. *Ensaio sobre educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.
- RICOUER, P. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- _____. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- ROSENAU, P. Modern and post-modern science. *Review - Fernand Braudel Center*, v.15, n.1, p.49-89, 1992.
- SANCHES NETO, L. *Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5a. à 8a. série do ensino fundamental*. 2003, 189f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- _____. A brincadeira e o jogo no contexto da educação física na escola. In: SCARPATO, M. (Org.). *Educação física: como planejar as aulas na educação básica*. São Paulo: Avercamp, 2007. p.109-30.
- SANTIN, S. A ética e as ciências do esporte. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.V.; BRACHT, V. (Orgs.). *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1995. p.7-28.
- SÉRGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, 1986.
- _____. *Educação física ou ciência da motricidade humana?* Campinas: Papirus, 1991.
- SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.9-49, 1996.
- _____. Tendências do pensamento pedagógico da educação física brasileira. In: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 1997, Rio de Janeiro. *Proceedings...* Rio de Janeiro: AIESEP, 1998a. p.239-54.
- _____. 20 anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, p.19-30, 1998b. Número Especial.
- _____. Os desafios da pós-graduação em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.22, n.1, p.79-90, 2000.
- TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- TEIXEIRA, L.A. Estudo da motricidade humana como fonte de ordem para um tema científico, uma profissão e um componente do currículo escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.7, n.1, p.77-91, 1993.
- TYLER, R. *Princípios básicos do currículo e do ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VENÂNCIO, L. *Projeto político-pedagógico e a educação física escolar: uma prática pedagógica possível*. Natal: UFRN/Paidéia, 2005. (Coleção cotidiano escolar: a educação física no ensino fundamental -5a. a 8a. séries, v.1, n.1, p.114-27).
- ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ENDEREÇO
 Luiz Sanches Neto
 Av. Itaboraí, 424 - apto. 92
 04135-000 - São Paulo - SP - BRASIL
 e-mail: luizitosanches@yahoo.com

Recebido para publicação: 24/10/2005
 Revisado: 20/05/2008
 Aceito: 06/06/2008