

ISSN 0102-7549

# REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

SUPLEMENTO No. 2 1996

Escola de Educação Física e Esporte  
Universidade de São Paulo



## UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

### Reitor

Prof. Dr. Flávio Fava de Moraes

### Vice-Reitora

Profa. Dra. Myriam Krasilchik



## ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

### Diretor

Prof. Dr. José Geraldo Massucato

### Vice-Diretor

Prof. Dr. Valdir José Barbanti

## REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### Diretor Responsável

Prof. Dr. Go Tani

### Conselho Editorial

Prof. Dr. Antonio Herbert Lancha Junior

Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel

Prof. Dr. José Geraldo Massucato

Prof. Dr. José Guilmar Mariz de Oliveira

Profa. Dra. Maria Augusta Peduti Dal'Molin Kiss

Prof. Dr. Rubens Lombardi Rodrigues

### Comissão de Publicação

Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel

Prof. Dr. Luzimar R. Teixeira

Maria Lúcia Vieira Franco

### Indexação: a RPEF é indexada por LILACS -

Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde; Sports Documentation Monthly Bulletin (University of Birmingham); International Bulletin of Sports Information (IASI).

### Redação e distribuição (assinatura, permuta, doação)

Revista Paulista de Educação Física

Escola de Educação Física e Esporte da

Universidade de São Paulo

Av. Prof. Mello Moraes, 65

05508-900 - São Paulo - SP - Brasil

**Tiragem:** 1 000 exemplares

**Periodicidade:** semestral

### Consultores

Prof. Dr. Alberto Carlos Amadio - EEFE-USP

Prof. Dr. Aluísio O.V. Ávila - UFSM-RS

Profa. Andrea Michele Freudenheim - EEFE- USP

Profa. Dra. Anita Szchor Colli FM - USP

Prof. Dr. Antonio Carlos Guimarães - ESEF - UFRGS

Prof. Dr. Antonio Carlos Simões - EEFE-USP

Prof. Dr. Antonio Herbert Lancha Junior - EEFE-USP

Dr. Arnaldo José Hernandez - IOT/HC/FM-USP

Prof. Dr. Carlos Eduardo Negrão - EEFE-USP

Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel - FE-USP

Prof. Dr. Dante De Rose Júnior - EEFE-USP

Prof. Dr. Dartagnan Pinto Guedes - CEFD - UEL

Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel - EEFE-USP

Prof. Dr. Eduardo Kokubun - DEF/IB-UNESP

Prof. Emélio Bonjardim - EEFE-USP

Prof. Dr. Emerson Silami Garcia - EEF-UFMG

Prof. Dr. Erasmo M. Castro de Tolosa - HU/FM-USP

Prof. Dr. Go Tani - EEFE-USP

Prof. Dr. Helder Guerra de Resende - CEF - UGF

Prof. Dr. Januário de Andrade - FSP-USP

Prof. Dr. Jefferson Thadeu Canfield - CEFD - UFSM

Prof. Dr. João Batista Freire da Silva - FEF - UNICAMP

Prof. Dr. João Gilberto Carazzato - IOT/HC/FM-USP

Prof. José Alberto Aguilar Cortez - EEFE-USP

Prof. Dr. José Fernando B. Lomônaco - IP-USP

Prof. Dr. José Geraldo Massucato - EEFE-USP

Prof. Dr. José Guilmar Mariz de Oliveira - EEFE-USP

Prof. Dr. José M. Camargo Barros - DEF/IB-UNESP

Prof. Dr. José Medalha - EEFE-USP

Prof. Dr. Luis Augusto Teixeira - EEFE-USP

Prof. Dr. Luzimar R. Teixeira - EEFE-USP

Prof. Dr. Marcos Duarte - EEFE-USP

Profa. Dra. Maria Augusta P.D.M. Kiss - EEFE-USP

Profa. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira - FEF - UNICAMP

Prof. Dr. Markus Vinicius Nahas - CD - UFSC

Prof. Dr. Maurício Wajngarten - INCOR/HC/FM-USP

Prof. Mauro Betti - DEF/IB-UNESP

Prof. Osvaldo Luiz Ferraz - EEFE-USP

Profa. Dra. Patrícia Chakur Brum - EEFE-USP

Prof. Paulo Rizzo Ramires - EEFE-USP

Prof. Dr. Paulo Sérgio Chagas Gomes - CEF/UGF

Prof. Dr. Pedro José Winterstein - FEF UNICAMP

Prof. Dr. Renan Maximiliano Fernandes Sampedro - CEFD - UFSM

Prof. Dr. Ricardo Demétrio Pettersen ESEF - UFRGS

Profa. Rosa Maria Mesquita Vieira - EEFE-USP

Prof. Dr. Rubens Lombardi Rodrigues - EEFE-USP

Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs - CEFD - UFSM

Profa. Silene Sumire Okuma - EEFE-USP

Prof. Dr. Ubirajara Oro - CD - UFSC

Prof. Dr. Valdir José Barbanti EEFE-USP

Profa. Verena Junghähnel Pedrinelli - USJT



CRENCIAMENTO E APOIO FINANCEIRO DO:  
PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP  
COMISSÃO DE CRENCIAMENTO

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE**

**REVISTA PAULISTA  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, São  
Paulo, Escola de Educação Física e Esporte da  
Universidade de São Paulo, 1986.**

**Semestral.  
ISSN 0102-7549**

**Educação física  
Esporte**

**CDD. 20.ed. 613.7  
796**

**REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
suplemento no.2 - 1996

**SUMÁRIO**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Prefácio .....</b>  | <b>04</b> |
| <b>Apresentação .....</b>  | <b>05</b> |
| <b>Educação física escolar: conhecimento e especificidade .....</b><br>SOARES, Carmem Lúcia  | <b>06</b> |
| <b>Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil .....</b><br>DIAS, Marina Célia Moraes  | <b>13</b> |
| <b>Educação física escolar: conhecimento e especificidade - a questão da pré-escola .....</b><br>FERRAZ, Osvaldo Luiz  | <b>16</b> |
| <b>Educação física no 1o. grau: conhecimento e especificidade .....</b><br>BRACHT, Valter  | <b>23</b> |
| <b>Educação física no 1o. grau: conhecimento e especificidade .....</b><br>SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos  | <b>29</b> |
| <b>Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2o. grau .....</b><br>CARVALHO, José Sérgio F. de  | <b>36</b> |
| <b>Educação física escolar: em busca da pluralidade .....</b><br>DAOLIO, Jocimar   | <b>40</b> |
| <b>Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2o. grau .....</b><br>CORREIA, Walter Roberto   | <b>43</b> |
| <b>Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal .....</b><br>RESENDE, Helder Guerra de & SOARES, Antonio Jorge Gonçalves | <b>49</b> |

## PREFÁCIO

É uma grata satisfação poder prefaciá-lo este impresso relativo ao III Seminário de Educação Física Escolar, que tem como tema central "Conhecimento e Especificidade".

Os objetivos principais deste Seminário são discutir a natureza e a especificidade do conhecimento da Educação Física na pré-escola, 1o. e 2o. graus e analisar os currículos.

Realmente, é tempo de se atentar à realidade, adequando a prática da atividade motora, respeitando as limitações físicas, mentais, as dificuldades de aprendizagem, a falta de coordenação, distúrbios emocionais, entre outros, reformulando objetivamente os programas que se destinam à Educação Física Escolar.

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

Temos certeza de que a profundidade e excelência dos trabalhos aqui apresentados, das conferências proferidas neste III Seminário de Educação Física Escolar, trarão subsídios que facilmente convencerão o mais incrédulo dos indivíduos de que realmente a Educação Física Escolar pode contribuir para a formação do cidadão de amanhã.

Congratulamo-nos com todos os participantes, dando-lhes as boas vindas e que façam deste evento um local de muito trabalho, de luta, de compromisso, de alerta, de cooperação, de amizade, pois, em assim sendo, evidentemente surgirão os efeitos que alicerçarão os objetivos propostos.

Parabéns à Comissão Organizadora que muito trabalhou, de forma eficiente, na realização deste evento.

**Prof. Dr. José Geraldo Massucato**  
**Diretor da Escola de Educação Física e Esporte**  
**da Universidade de São Paulo**

## **APRESENTAÇÃO**

Com a realização do III Seminário de Educação Física Escolar estamos dando continuidade à nossa preocupação em criar um fórum de debates sobre a natureza e as contribuições da Educação Física no âmbito escolar.

As mudanças observadas nos últimos anos reforça a idéia de que a Educação Física é possuidora de um corpo de conhecimentos. Ao colocar-se a Educação Física como uma disciplina no ensino pré-escolar e escolar tem-se a concepção de que seu corpo de conhecimentos pode contribuir para o processo de escolarização. Um dos objetivos do presente seminário é discutir essa possibilidade. Outros temas surgirão, certamente, com a participação de todos. Por isso, convido todos os participantes para o debate de idéias, propostas e concepções, essencial para avanço da Educação Física Escolar.

**Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel**  
**Chefe do Departamento de Pedagogia**  
**do Movimento do Corpo Humano**

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR : CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE<sup>1</sup>

Carmen Lúcia SOARES\*

### INTRODUÇÃO

Esta exposição foi organizada como um convite para pensarmos juntos a Educação Física como matéria de ensino escolar. Não apresenta muitos argumentos de autoridade, ou seja, citações, etc.; ela não é uma demonstração sistemática de afirmações mas, certamente, é um apanhado de dúvidas e de algumas certezas provisórias.

Deixo registrado também nesta breve introdução que minhas aspirações acadêmicas hoje, estão mais no terreno da concordância do que naquele da discordância. São os pontos convergentes apresentados pelo meu interlocutor que se constituem em ponto de partida e não os divergentes. Esta atitude tem me permitido um enorme crescimento acadêmico e pessoal. Tenho aprendido que há muitos pontos em comum que permitem o aprofundamento das questões acadêmicas, os quais, muitas vezes ficavam submersos em discordâncias e não eram percebidos como emergentes para a compreensão da Educação Física (EF), do homem e da sociedade.

Assim, penso que estamos sempre aprendendo e só deixamos de fazê-lo quando morremos. Estar vivo é, sobretudo, estar aprendendo. Mas há diferentes saberes no mundo em que vivemos e há também múltiplos itinerários para sorvê-los, para neles mergulhar. É possível até dizer que *“os itinerários para a cultura são múltiplos, mas nunca inteiramente sinalizados”*<sup>2</sup>.

Talvez a escola pudesse auxiliar nesta sinalização, pudesse ser um lugar onde se vai para aprender coisas, coisas que não se sabe ou que, se sabe apenas na superfície. A escola então seria um morno oceano onde se mergulha para conhecer. Como não se chega vazio até ela, este mergulho não é cego... ele é parte de um impulso humano para aprender.

A escola então estaria tratando de saberes mais elaborados ou, conforme Snyders, rompendo com a cultura primeira, ampliando o horizonte do aluno para coisas, lugares e saberes que ele não atingiria sem ela.

Esta escola como lugar de conhecer, estaria colocando, para o aluno, o que há de grandioso na ciência, ou seja, o homem diante da dúvida, diante de um processo que se constrói pelos erros e pela negação... por rupturas e continuidades e, sobretudo, por interesses humanos<sup>3</sup>

Neste lugar de conhecer haveria um respeito profundo pela inteligência do aluno, haveria a convicção de que *“a inteligência dos alunos não é um vaso que se tem de encher; mas é uma fogueira que é preciso manter acesa”*<sup>4</sup>.

Por vezes a escola se transforma num enorme balde de água, talvez num esguicho. Mas se ela pensar nesta fogueira que precisa ser mantida acesa, então poderá ser um sinal no itinerário da cultura.

Para isto é preciso o desafio. Não se desafia a inteligência do aluno com a repetição do que ele já sabe ou com a reprodução superficial do que os mídia oferecem, ou ainda, com o pronto atendimento do desejo da criança e do jovem. O desejo também é construído socialmente... gosta-se, em princípio, do que se conhece. Rejeita-se, em princípio, o desconhecido, o difícil, o elaborado.

Papel da escola, da metodologia do ensino, do planejamento: organizar criativamente o conhecimento a ser tratado no tempo... produzir desafios com este desconhecido, arrancar alegria a cada conquista.

---

\* Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.



Snyders afirma a existência possível de uma escola alegre; afirma a possibilidade da alegria como sentimento que floresce do ato de conhecer. Não fala de uma alegria frívola, de fazer o que se gosta e por isto sentir alegria. Fala da alegria da descoberta, da alegria de se aproximar do que é mais elaborado, do que é difícil, daquilo que não seria possível sem o professor e sem a escola. Afirma assim, para a escola, os saberes científicos, técnicos e estéticos e a escola como algo diferente da vida corrente e, exatamente por isto, desafiador<sup>5</sup>

Snyders deseja que a escola possa ser invadida por aquela alegria que os jovens sentem e expressam nos campos esportivos... e para isto o conhecimento tratado em seu interior não pode ser hierarquizado. As atividades corporais e artísticas fazem parte deste lugar de aprender. Não são apenas o equilíbrio buscado pelo estafante e “sério” trabalho intelectual.

O prazer e a alegria não são finalidades da escola, mas são sentimentos presentes no caminho da criança e do jovem que vão ao encontro de um determinado tipo de saber ou que deveriam ir. A escola é um momento na vida de quem está em seu interior e não apenas uma preparação para um futuro.

## PRIMEIRA PARTE

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola.

Para realizar esta tarefa, a Educação Física deve sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. E como se preserva o que é seu? Sabendo, sobretudo, o que é seu e assim, certamente, exacerbando muito mais conflitos e dores. Nosso ponto de partida são algumas certezas, poucas e provisórias. Elas são como vórtices para impulsionar vôos mais audaciosos. A partir delas podemos tomar posse do que é nosso e negar, reconstruir, superar, diferenciar, adequar... criar e brincar.

Parece-me sobretudo importante não acreditar que tudo o que há em nossa formação vai se transformar em conhecimento a ser ensinado aos alunos de uma escola. Há campos e níveis de conhecimento que dão suporte, base, apoio, sustentação àquilo que o professor ensina, mas que não se constituem em conteúdo de ensino.

“*Não considere seus alunos tolos*”, observa Snyders<sup>6</sup>. Este alerta é importante, especialmente quando se trata de Educação Física. Crianças e jovens quando chegam a escola (desde que não possuam nenhuma deficiência mental) andam, correm, saltam. Os atos de andar, correr, saltar, são atos da vida diária, da vida em sociedade, são traços da cultura que já inscreveu nos corpos estas ações.

Todavia, estes atos da vida diária foram codificados ao longo da história do homem em universos de saber: técnico, científico e cultural. Esta codificação sim poderá ser objeto de ensino da Educação Física. Por exemplo: o ato de andar será para a ginástica o conjunto de passos como por exemplo o “passo picado”, “cruzado”, “passo valsa”, etc.; o ato de correr será uma prova para o Atletismo como a corrida de velocidade, de meio-fundo, de fundo, com barreiras, etc.; o ato de saltar será o salto com vara, o salto triplo, em extensão, em altura; ou na ginástica o salto sobre o cavalo, o salto grupado, salto afastado, salto carpado<sup>7</sup>, etc.

O ato de executar um arremesso se vincula ao Atletismo, a Ginástica, aos jogos e jogos esportivos com bola ou outros materiais. É possível afirmar que este ato isolado já foi um dia, na história do homem, um ato de sobrevivência, de defesa, de ataque e se inscreveu em seu corpo, um corpo

...que não é somente a expressão biológica do nosso ser atual, mas a expressão significativa da história do corpo do homem entre os homens. Cada homem é em si a história do Homem, resíduos e vestígios de sua longa e plural história<sup>8</sup>

As práticas físicas fora do mundo do trabalho sistematizadas em torno da Ginástica, do Atletismo, dos Jogos, dos Jogos Esportivos, da Dança, possuem características especiais e específicas. Modificam-se pela técnica, pela ciência e, sobretudo, pelas dinâmicas culturais.

Portanto, estas práticas formam um interessante acervo da história do homem e constituem-se em objeto de ensino, são pedagogizadas. Não podem merecer o desprezo que o olhar superficial sugere. Não

se esgotam nos clichês: “são movimentos estereotipados” “são repetitivos”, “são técnicos”, “são para poucos”

Quero tentar aqui, pela abordagem histórica, aprofundar a questão da especificidade, daquilo que é do domínio do professor de Educação Física.

## SEGUNDA PARTE

A Educação Física Escolar tal como a concebemos hoje - como matéria de ensino - têm suas raízes na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Com a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física e com caráter bastante abrangente, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório<sup>9</sup>

### QUADRO DO MOVIMENTO DO PENSAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU CONTEÚDO DE ENSINO NO TEMPO

| MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA                       | CRONOLOGIA   | CONTEÚDO A SER ENSINADO NA ESCOLA  |
|--|--|--|
| 1- MOVIMENTO GINÁSTICO EUROPEU                                   | SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX                       | GINÁSTICA QUE COMPREENDIA EXERCÍCIOS MILITARES; JOGOS; DANÇA; ESGRIMA; EQUITAÇÃO; CANTO. |
| 2- MOVIMENTO ESPORTIVO   | AFIRMA-SE A PARTIR DE 1940                             | ESPORTE - HÁ AQUI UMA HEGEMONIZAÇÃO DO ESPORTE NO CONTEÚDO DE ENSINO.                    |
| 3- PSICOMOTRICIDADE  | AFIRMA-SE A PARTIR DOS ANOS 70 ATÉ OS DIAS DE HOJE     | - CONDUTAS MOTORAS   |
| 4- *CULTURA CORPORAL<br>*CULTURA FÍSICA<br>*CULTURA DE MOVIMENTO | TEM INÍCIO NO DECORRER DA DÉCADA DE 80 ATÉ NOSSOS DIAS | - GINÁSTICA, ESPORTE, JOGO, DANÇA, LUTAS, CAPOEIRA...                                    |

A Ginástica compreendia marchas, corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e danças<sup>10</sup> Surgiu na sociedade ocidental moderna como um movimento de caráter popular e sem qualquer relação com a instituição escolar. Este movimento, bastante vigoroso em todo o século XIX, teve sua denominação definida a partir do país de origem e ficou também conhecido como “escolas” ou “métodos de ginástica”<sup>11</sup> Os mais conhecidos no Brasil foram o Método francês, alemão e sueco, sendo o mais divulgado e que serviu de modelo para um método nacional de ginástica em nosso país, o Método francês<sup>12</sup>

Estes métodos e/ou escolas de ginástica não pensaram a Ginástica na escola, mas os pedagogos e os médicos buscaram neles os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, uma especificidade da Ginástica para a escola. Esta Ginástica compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares. Durante todo o século XIX vamos encontrar esta abrangência e diversidade de conteúdos de ensino e, sobretudo, uma clara especificidade.

As ciências que dão suporte aos estudos e pesquisas deste conteúdo são aquelas de natureza física e biológica. E isto se deve ao fato de, naquele momento, não haver ainda uma ciência de natureza

social. Aqueles que pensaram a atividade física a partir de parâmetros científicos, naquele momento, o fizeram com os instrumentos de seu tempo. É preciso acentuar por exemplo que a Sociologia só irá se constituir como ciência na segunda metade do século XIX e seu estatuto foi dado elaborado a partir da Física; a Antropologia foi, em suas origens, basicamente determinada pela história natural; a Psicologia de fortes características experimentais é também filha deste período; a História era metodologicamente dominada pelo relato cronológico protagonizado pela nobreza, igreja e Estado<sup>13</sup>.

Ficavam as atividades físicas, quando tratadas pela ótica científica, e isto era um fator fundamental à sua afirmação e desenvolvimento, diretamente ligadas ao universo científico já constituído, ou seja, aquele das ciências naturais.

A partir da última década do século XIX, o termo ginástica ainda é largamente utilizado para denominar a aula que trata das atividades físicas, mas já vem surgindo um outro termo, com o qual convivemos até hoje: Educação Física. Este termo vem acompanhado de um requinte no âmbito da pesquisa científica. Tem lugar a educação do gesto, pensada a partir de análises laboratoriais<sup>14</sup>. Tem lugar também um conteúdo predominantemente de natureza esportiva. A abrangência anterior perde terreno para a aula como o lugar do treino esportivo e do jogo esportivo como conteúdo senão único, certamente predominante. O modelo de aula é buscado nos parâmetros fornecidos pelos métodos de treinamento. As partes constitutivas de uma aula são ditadas mais pela Fisiologia, agora já acrescida do item “esforço”, do que pela Pedagogia. Uma parte inicial da aula será destinada a um trabalho de natureza aeróbica, com um tempo para corridas e saltitamentos; numa segunda parte da aula vamos encontrar exercícios de força, flexibilidade e agilidade; numa terceira parte alojam-se os fundamentos de um determinado jogo esportivo com sua posterior aplicação propriamente dita e, para finalizar, há uma volta a calma.

A obra de Auguste Listello é singular para afirmar esta hegemonia esportiva no ensino de Educação Física na escola, bem como o modelo de aula baseado nos parâmetros do treinamento esportivo<sup>15</sup>.

Todavia, cabe ressaltar que, mesmo com a predominância de um conteúdo de natureza esportiva, a já chamada Educação Física mantém sua especificidade no interior da instituição escolar. O seu conteúdo é de domínio daquele que ensina.

Esta situação da chamada Educação Física, pelo menos no Brasil, persiste até a década de 70 quando então, passamos a vivenciar uma situação inédita. A Educação Física perde sua especificidade. Talvez este seja um dos momentos mais ricos e mais contraditórios de sua história recente.

Com a afirmação, num primeiro momento da Psicomotricidade<sup>16</sup> nós vamos ter um lado, um vigoroso envolvimento da Educação Física com as tarefas da escola, com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender (talvez bem mais do que com o de ensinar), com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Mergulhamos num outro universo teórico, metodológico e lingüístico. Descobrimos, naquele momento, que estávamos na escola para algo maior, para a formação integral da criança. A Educação Física era apenas um meio. Um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências... era um meio para a socialização. Meio, esta metáfora biológica e evolucionista foi largamente utilizada pela Educação de um modo geral e pela Educação Física de modo específico.

Naquele momento, a Educação Física não tem mais um conteúdo seu, ela é um conjunto de meios para... ela passa a ter um caráter genérico: será de reabilitação? de readaptação? de integração? Talvez ela tenha se tornado um pouco de tudo isto sem exatamente ser tudo isto. Afinal onde ficou a especificidade? Não dá para esquecer que este foi o momento no qual todas as pessoas envolvidas ou não com ensino, davam palpites sobre o que deveria ou não ser do domínio da Educação Física na escola. E o professor começava a sentir-se constrangido se ele não falasse o discurso da psicomotricidade ou melhor, se ele dissesse que ensinava ginástica, esportes, etc.

O discurso e prática da Psicomotricidade pretendeu então substituir o conteúdo até então predominante, de natureza esportiva.

Talvez possamos sugerir que é a primeira vez em sua história na instituição escolar que a Ginástica, depois chamada de Educação Física é substituída ou pretende-se que seja, por um conhecimento do professor, um conhecimento básico e fundamental de sua formação, mas não necessariamente um conhecimento a ser pedagogizado, ensinado.

Conforme podemos observar no quadro apresentado é possível afirmar que as atividades criadas pelo homem no plano da técnica, da ciência e, portanto, da cultura, prevaleceram como conteúdos de ensino da Educação Física até o surgimento da Psicomotricidade no seu domínio, muito embora desde o século XIX já houvessem estudos bastante precisos sobre o gesto e sobre o ato de aprender este gesto. Desde

o século XIX, o movimento genérico dos animais e do homem foi objeto de atenção e de um grande número de pesquisas experimentais. A análise do movimento é um tipo de estudo que encontramos de modo mais compreensível já em Amoros e Ling na primeira metade do século XIX e de modo mais preciso, dados os avanços científicos, em Demeny já no final do século XIX e, sobretudo na primeira década deste século. Mas o que aparece como conteúdo de ensino, repito, é a Ginástica, o Jogo Esportivo, a Dança, a Esgrima, Canto, Música.

Desde suas origens na sociedade ocidental moderna, vamos sempre encontrar a inegável importância de um conhecimento do corpo sob o ponto de vista da anatomia, fisiologia e mecânica do movimento. Mas também, desde as suas origens vamos encontrar preocupações de natureza pedagógica, busca de relação entre o físico e o mental, socialização, etc. Mas o conteúdo de ensino está lá, mantém seu caráter de especificidade, altera-se em abrangência, profundidade, mas não se confunde.

O discurso e prática da Educação Física sob a influência da Psicomotricidade, coloca de modo nunca antes visto a necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares, pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação escolar dos cânones da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. Muito bem, se de um lado isto foi extremamente benéfico, de um outro foi o início de um abandono do que era específico da Educação Física, como se o que ela ensinasse de específico fosse, em si, maléfico ao desenvolvimento dos alunos e a sua inserção na sociedade.

A crítica de natureza mais política que se instaura na década de 80 vai exacerbar, agora com outras tintas, a negação do conteúdo da Educação Física atribuindo ao Esporte e a Ginástica, sobretudo, o caráter de elementos de alienação. As análises de conjuntura substituíram as discussões propriamente acadêmicas que, embora constitutivas de uma dada conjuntura, guardam sua diferença. Uma vez mais se afirmou um discurso que negou a especificidade da Educação Física.

Talvez nós sejamos um tipo de professor que em grau maior do que aqueles de outras matérias, costuma valer-se de conceitos de sua própria área em tom pejorativo, denegrindo o que deveria ser de seu domínio. Fazemos tábula rasa do que foi produzido ao longo de quase 200 anos. Não conseguimos acompanhar o movimento do pensamento e perceber como o conhecimento se amplia, se refaz pelos avanços da técnica, da ciência e pela inserção de diferentes práticas em diferentes culturas. Os clichês influenciam mais do que as inúmeras e inúmeras obras sobre Ginástica, sobre Jogo, Dança, e, sobretudo Esportes.

É agradável constatar que os anos 90 trouxeram um olhar mais abrangente aos estudos e pesquisas sobre a Educação Física Escolar. Os reducionismos de natureza biológica, psicológica e social parecem não ter mais lugar no debate da área.

Hoje já é possível, no âmbito da Educação Física, pensar a ciência fora dos limites do positivismo e perceber que para tratar das atividades físicas em suas determinações culturais específicas, o conhecimento do homem implica em saber que a sua subjetividade e razão cognoscitiva se instalam em seu corpo e as linguagens corporais constituem-se em respostas a esta compreensão.

Sem esquecer a provisoriedade do conhecimento, afirmo aqui esta retomada da Educação Física como o lugar de aprender Ginástica, Jogos, Jogos Esportivos, Dança, Lutas, Capoeira.

Talvez as pesquisas sobre ensino hoje já possam romper com a visão tecnicista e mergulhar no conteúdo de cada área. Talvez hoje, estejamos necessitando estudar Ginástica, Jogos, Dança, Esportes e de posse destas fantásticas atividades codificadas pelo homem em sua história valer-se, criativamente, de metodologias que encerrem valores mais solidários, que apontem para uma saudável relação entre indivíduo e sociedade e vice-versa. O Ensino da Ginástica ou de qualquer Jogo Esportivo, por exemplo, sempre encerrará em seu interior uma dimensão técnica. Mas uma dimensão técnica não significa nem tecnicismo nem "performance". O lugar da "performance" não é na escola. O caráter lúdico pode prevalecer sempre numa aula de Educação Física, desde que ela seja realmente uma aula, ou seja, *"um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social"*<sup>17</sup>.

Aqui retomo a afirmação de Snyders: *"não considere seus alunos tolos"*, eles não gostam de coisas fáceis, óbvias. Como observa Betti em sua pesquisa sobre a percepção do aluno em aulas de Educação Física, *"os alunos realmente não desejam que todas as coisas sejam fáceis. O desafio de algo difícil, mas realizável é almejado por eles. Afirmam que querem aprender melhor, que quanto mais aprenderem, melhor a aula se tornará..."*<sup>18</sup>

O que confirma a necessidade da aula ser de fato, um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar.

Outro aspecto que precisa ser considerado é aquele que diz respeito a “escolha” do conteúdo por parte do aluno. O aluno “escolhe” Vôlei e passa sete anos na escola “jogando” Vôlei. Ou então o professor “escolhe” Handebol e o aluno passa anos “jogando” Handebol. Imaginemos o professor de Língua Portuguesa, por exemplo “escolher” “análise sintática” e trabalhar somente com análise sintática, ou o aluno “escolher” “redação”. Se estamos na escola, devemos dar um tratamento escolar ao conteúdo e, sobretudo dar lugar a abrangência que ele possa ter.

De todos os conteúdos de ensino presentes em aulas de Educação Física parece-me que aqueles da natureza esportiva sempre predominaram. O que não é algo ruim, conforme observa Betti em sua pesquisa, afirmação com a qual compartilho. Mas afirma ainda Betti que faltam muitas coisas nas aulas de Educação Física e assim pergunta: *“como explicar isto tendo em vista que aprendemos nos cursos de nível superior tantos conteúdos?”*<sup>19</sup>

## CONCLUSÃO

Retomo uma afirmação já feita, a de que a Educação Física na escola é um espaço de aprendizagem e, portanto, de ensino. E o que ela ensina?

Historicamente a Educação Física ocidental moderna tem ensinado O JOGO, A GINÁSTICA, AS LUTAS, A DANÇA, OS ESPORTES. Poderíamos afirmar então que estes são conteúdos clássicos. Permaneceram através do tempo transformando inúmeros de seus aspectos para se afirmar como elementos da cultura, como linguagem singular do homem no tempo. As atividades físicas tematizadas pela Educação Física se afirmaram como linguagens e comunicaram sempre sentidos e significados da passagem do homem pelo mundo. Constituem assim um acervo, um patrimônio que deve ser tratado pela escola. E como afirma VAGO,

a contribuição da Educação Física, neste caso, será a de colocar os alunos diante desse patrimônio da humanidade, que tem sido chamado por alguns autores de “cultura física” (Betti, 1991), “cultura de movimento (Bracht, 1989) ou “cultura corporal” (Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar & Bracht, 1992)<sup>20</sup>.

## NOTAS

1. Conferência de abertura proferida III Seminário de Educação Física Escolar promovido pelo Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da Escola de Educação Física e Esporte da USP. Dezembro/1995.
2. G. Snyders, **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993, p.111. Para as reflexões que se seguem sobre a escola nesta exposição, tomei como base as seguintes obras de G. Snyders: *A alegria na escola; para onde vão as pedagogias não-diretivas e aquela já citada nesta nota.*
3. J. Habermas, **Conhecimento e interesse**, Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.
4. Plutarco citado por G. Snyders, **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993, p.111.
5. “O escolar é um retorno periódico exatamente previsto de determinada matéria em determinado momento: daí uma expectativa, uma possibilidade de se preparar para quando a hora disso chegar finalmente, de dar uma atenção especificamente disponível para isso”. Uma mesma matéria prosseguirá no mesmo ritmo durante o ano todo, pelo menos; daí resultam possibilidades de progresso que não se pode esperar dos encontros “reais”, visitas ou passeios, que se fazem de vez em quando e sobre assuntos variados, de acordo com os caprichos da oferta e da procura; e os acasos, feliz ou infelizmente desordenados, do que se encontrar. Caminha-se passo a passo, aprende-se dentro de uma ordem; ...Uma das frases mais usadas na escola é: “Na última vez, nós paramos em tal ponto; portanto, retomemos a partir desse ponto. Nada de coincidências, de assuntos abordados em determinada ocasião e abandonados devido a algum incidente. A efervescência desordenada tem, sem dúvida, seus encantos, mas esse não é o ponto forte da escola”. Idem, *Ibidem*, p.125.
6. G. Snyders, **A alegria na escola**, São Paulo, Manole, 1988, p.218.
7. J.C.E. Santos; J.A. Albuquerque Filho, **Manual de ginástica olímpica (ginástica artística)**, Rio de Janeiro, Sprint, 1994.

8. M.J. Almeida, **Aproximação em forma escrita sobre as imagens da pintura e do cinema**, São Paulo, UNICAMP, 1994, p.3.
9. Para maiores esclarecimentos consultar, entre outros, o livro de minha autoria: **Educação física: raízes européias e Brasil**, especialmente o 2o. capítulo.
10. Para maiores informações consultar A. Langlade; N.R. Langlade, **Teoria general de la gimnasia**, Buenos Aires, Stadium, s.d.
11. *Ibidem*.
12. I.P. Marinho, **Sistemas e métodos de educação física**, 5.ed., s.n.t.
13. Este assunto foi por mim tratado de modo mais abrangente no texto: **A formação do profissional em educação física: algumas anotações**. In: A. De Marco, **Pensando a educação motora**, Campinas, Papirus, 1995.
14. Os estudos do fisiologista E. Marey e do biólogo G. Demeny são decisivos para a pesquisa experimental da época, últimas duas décadas do século XIX.
15. A. Listello, **Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer**, São Paulo, EPU/EDUSP, 1979.
16. O discurso da Psicomotricidade no âmbito da Educação Física ganha impulso tanto pela ida de professores brasileiros ao exterior como pela vinda ao Brasil do Dr. J. Le Bouch em dezembro de 1978 para ministrar um curso de Psicomotricidade, sob a coordenação da SEED/MEC e dirigido especialmente para professores de Educação Física das Universidades Brasileiras. É neste período também que crescem as publicações sobre o assunto como a tradução, para o português de autores como o próprio J. Le Bouch, J. Chazaud, P. Vayer, Lapiere e Aucouturier, entre outros. C.L. Soares, Fundamentos da educação física escolar, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.71, n.167, p.62-3.
17. C.L. Soares; C.N.Z. Taffarel; E. Varjal; L. Castellani Filho; M.O. Escobar; V. Bracht, **Metodologia do ensino de educação física**, São Paulo, Cortez, 1992. p.87.
18. I.C.R. Betti, Educação física escolar: a percepção discente, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.16, n.3, 1995, p.166. Utilizei aqui o artigo que é parte da dissertação de Mestrado defendida em 1992 pela FEF-UNICAMP intitulada: "O Prazer em aulas de educação física: a perspectiva discente".
19. *Ibidem*, p.166.
20. T.M. Vago, **Educação física: um olhar sobre o corpo**, **Revista Presença Pedagógica**, mar./abr. 1995, p.69.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. **Aproximações em forma escrita sobre as imagens da pintura e do cinema**. São Paulo, UNICAMP, 1994. p.3. /Mimeografado/
- BETTI, I.C.R. Educação física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.16, n.3, p.158-67, 1995.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.3, n.2, p.282-7, 1992.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, Magister, 1992.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.
- LANGLADE, A.; LANGLADE, N.R. **Teoria general de la gimnasia**. Buenos Aires, Stadium, s.d.
- LISTELLO, A. **Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1979.
- MARINHO, I.P. **Sistemas e métodos de educação física**. 5.ed. s.n.t.
- SANTOS, J.E.; ALBUQUERQUE FILHO, J.A. **Manual de ginástica olímpica (ginástica artística)**. Rio de Janeiro, Sprint, 1984.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo, Manole, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- \_\_\_\_\_. Para onde vão as pedagogias não diretivas. In: SNYDERS, G.; LÉON, A.; GRACIO, R. **Correntes actuais da pedagogia**. Lisboa, Livros Horizonte, 1984.
- SOARES, C. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas, Autores Associados, 1994.
- \_\_\_\_\_. A Formação profissional em educação física: algumas anotações. In: De MARCO, A., org. **Pensando a educação motora**. Campinas, Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos da educação física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.71, n.167, p.51-68, 1990.
- SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.
- VAGO, T.M. Educação física: um olhar sobre o corpo. **Revista Presença Pedagógica**, p.65-70, mar./abr. 1995.

## **CORPO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Marina Célia Moraes DIAS\*

É com prazer que participo deste seminário “Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade”, para o qual trago algumas reflexões sobre a educação da criança pequena, de zero a seis anos, período que antecede a educação formal.

O que seria um processo de “escolarização” neste momento da vida? Quais seriam os eixos centrais do currículo de educação infantil? Que papel caberia à Educação Física no projeto educacional?

Gostaria de centrar minha discussão em torno de uma questão que considero crucial neste período da vida da criança que tem sido pouco enfatizada nos debates sobre educação infantil e que acredito possa trazer uma nova luz na construção de projetos pedagógicos para a criança pequena. Trata-se do **processo de simbolização do corpo**, primeiro instrumento de pensamento da criança no seu diálogo com o mundo, processo no qual a Educação Física, compreendida no seu sentido mais profundo, tem um papel fundamental. Corpo que se constrói não apenas fisicamente, mas que desde a concepção é fruto do encontro de dois corpos em movimento de estabelecimento de vínculo, corpo que é físico, mas acima de tudo simbólico-sensual.

Como diz Wallon, o ser humano é geneticamente social e a própria natureza humana se constitui num processo de interação inter-pessoal e inter-cultural, cabendo ao corpo papel principal (Dantas, 1992). Assim é que a psicogênese da motricidade se confunde com a psicogênese da pessoa. O ato mental se desenvolve a partir do ato motor, o qual se expressa num primeiro momento muito mais na sua função cinética - o movimento físico propriamente dito - como mecanismo de ação e expressão da criança no mundo. O auge deste pensamento via movimento se observa no período sensório-motor e se prolonga durante toda a pequena infância, justificando a afirmação de que a criança pensa na ação. Paulatinamente, no decorrer do desenvolvimento, o ato motor vai cedendo lugar ao movimento tônico, concentrado na postura, pois com o crescente domínio dos signos culturais, a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir e se virtualizar em ato mental. Mesmo assim, a musculatura permanece envolvida em atividade tônica, que pode ser intensa; pensa-se com o corpo em sentido duplo - com o cérebro e com os músculos (Dantas, 1992).

Wallon (1968) ainda nos mostra como a motricidade humana começa pela atuação sobre o meio social para depois poder modificar o meio físico. É através da função tônica do movimento, principalmente no seu aspecto de motricidade expressiva da mímica, inteiramente ineficaz do ponto de vista instrumental (não faz transformações diretas ao ambiente físico, mas é extremamente relevante sobre o meio social) que o indivíduo humano atua sobre o outro. É isto que lhe permite sobreviver durante o prolongado período de dependência. A inclusão da etapa “impulsivo-expressivo-emocional” (zero a um ano) antecedendo a “sensório-motora” (um a dois anos), proposta por Wallon, amplia e esclarece a compreensão do caminho do “ato ao pensamento”, mostrando como desde o início o corpo não é neutro mas se nutre das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo social, possibilitando-lhe apropriar-se da cultura e construir o pensamento.

O processo de erotização do corpo, alimentado pelas relações afetivas interpessoais, iniciadas no primeiro ano de vida e enriquecido pelas novas possibilidades de ação no mundo que o desenvolvimento psicomotor traz (possibilidade de andar, correr, ajustar movimentos e percepção ao conhecimento do mundo), permitem a criança a construção de uma postura ativa diante do mundo, abrindo um caminho para

---

\*Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

sua auto-afirmação enquanto sujeito. Num primeiro momento, o sujeito anda comandado pelos cinco sentidos e pelo próprio movimento, pois a motricidade e a percepção não estão de todas diferenciadas (Vygotsky, 1984; escada é para subir e descer, areia é para encher baldes e esvaziá-los, etc). É o movimento que comanda o pensamento. Porém, a criança rapidamente se tornará sujeito das suas próprias ações através da capacidade de simbolização, tendo o corpo como grande mediador. Podemos dizer, utilizando uma imagem sugerida por Merleau-Ponty (1975) (no seu belíssimo texto sobre Cézanne, buscando compreender a natureza do trabalho do pintor dizendo que este “empresta seu corpo ao mundo e o transforma em pintura”) que a criança empresta seu corpo ao mundo e o transforma em pensamento.

É através da imaginação em ação, a imaginação que se expressa diretamente pelo corpo na forma de jogo simbólico, que a criança a partir de meados do segundo ano de vida conquista a dimensão simbólica do pensamento que lhe abrirá as portas para o mundo dos homens propriamente dito, ou seja, o mundo da cultura. Wallon (1968) nos mostra como a criança vai aos poucos projetando seu pensamento através de ideomovimentos que vão lhe possibilitando ultrapassar os limites sensório-motores do comportamento. No entanto é Vygotsky (1984) que nos ilumina profundamente este momento precioso da passagem para a inteligência simbólica, ressaltando com toda clareza a função do corpo, da imaginação em ação (brinquedo) como primeira possibilidade de ação da criança numa etapa cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão percepção motora do comportamento. “A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana da atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Ela surge em forma de jogo, que é a imaginação em ação. Como todas as funções da consciência ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é a imaginação em ação deve ser invertido, podemos dizer que a imaginação nos adolescentes e nos adultos é o brinquedo sem ação” (Vygotsky, 1984).

Para Piaget (1975), também a representação em atos, através do jogo simbólico, a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório-motora para uma inteligência pré-operatória (material e intuitiva) mediada por símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência operatória, mediada por signos históricos arbitrários.

Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e ao mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão pelo contrário a assimilação do real ao eu sem coações nem sansões: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre assimilação e acomodação (Piaget, 1975).

Assim, na criança, a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível “imaginá-lo”, representá-lo através dos símbolos.

### **Mentiras**

Lili vive no mundo do Faz-de-conta... Faz de conta que isto é um avião. Zzzzuuu... Depois aterrisou em piquê e virou trem. Tuc tuc tuc tuc... Entrou pelo túnel, chispando. Mas debaixo da mesa havia bandidos. Pum! Pum! Pum! O trem descarrilou. E o mocinho? Meu Deus! onde é que está o mocinho! No auge da confusão, levaram Lili para a cama, à força. E o trem ficou tristemente derribado no chão, fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha. (Quintana, 1983).

Esta inteligência simbólico-corporal se amplia com a utilização de objetos transformados em brinquedos, e também com o uso de instrumentos plásticos e sonoros, dando origem a diferentes linguagens expressivas - corporal, plástica e musical - articuladas à aquisição da fala. Abre-se então caminhos para a construção da linguagem escrita, já um sistema de representação mais abstrato, pois de segunda ordem (representação da representação, representação da fala).



Neste processo, a criança vai aos poucos se constituindo como sujeito cultural, apropriando-se do conhecimento histórico-social acumulado (áreas do conhecimento), ao mesmo tempo que constrói seus instrumentos de pensamento e de ação no mundo.

A construção da identidade pessoal é pois ao mesmo tempo histórica e cultural e se constitui através da interação entre os homens num processo de espelhamento e diferenciação dentro de um contexto de significações sociais, onde o corpo enquanto suporte físico-afetivo-cultural tem papel fundamental.

A partir destas reflexões, podemos concluir que a escolarização no seu sentido mais amplo pode, em qualquer nível de ensino, ser traduzida como a educação do corpo, instrumento sensível de compreensão do mundo, de construção de vínculo com outros corpos sensíveis e simbólicos e com o corpo político, histórico e cultural que possibilitará aos homens a construção da pertinência do grupo, da identidade pessoal e coletiva e da cidadania. E que esta educação tem seu início nos primeiros anos de vida, cabendo pois à Educação Física trazer este enfoque ao currículo pré-escolar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: La TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Teorias psico-genéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.
- MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. In: TEXTOS estéticos. São Paulo, Abril Cultural, 1975. (Coleção "Os Pensadores")
- QUINTANA, M. **Lili inventa o mundo**. 12.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo, Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Persona/Martins Fontes, 1968.

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE A QUESTÃO DA PRÉ-ESCOLA

Oswaldo Luiz FERRAZ\*

### INTRODUÇÃO

Desde que a escola existe como instituição, vários programas pedagógicos têm sido propostos. Apesar da variedade de programas encontrados, que refletiram diferentes funções da escola ao longo de sua história, atualmente, é reconhecido que: a) a escola tem papel essencial no desenvolvimento das crianças; b) tem uma função social importante, devido a necessidade crescente das famílias de compartilharem com instituições os cuidados com seus filhos; c) tem uma função política clara, contribuindo para a formação dos cidadãos.

É óbvio, para os envolvidos com escolarização, que esse reconhecimento geral das funções da escola não são tão simples, uma vez que questões como: qual o objetivo desse ensino? Acumular conhecimentos úteis? Mas, úteis para quem e para quê? Aprender a aprender? Aprender a controlar, a repetir?

Essas questões fundamentais têm sido tema freqüente nas discussões acadêmicas e profissionais da educação. Entretanto, a função precípua de ensino sistematizado dos objetos de conhecimento construídos socialmente pelos homens ao longo da história como a escrita, a aritmética, as ciências sociais e naturais têm sido de consenso. A escola, portanto, amplia, organiza e formaliza uma aprendizagem que se inicia e continua no seio da família e no grupo social com o qual se vive.

Esse pressuposto, aplicado às diversas disciplinas curriculares como a matemática e as ciências, por exemplo, gerou um conhecimento sistematizado que tem claro seu objetivo específico no processo de escolarização. Contudo, ao se olhar mais atentamente para a educação física, vê-se que o mesmo não ocorre.

Observando-se a realidade que a Educação Física ocupa na escola, constata-se um componente curricular sem uma clara definição de sua função no contexto educacional. Isto tem gerado uma prática pedagógica sem sua especificidade devidamente caracterizada e por isso mesmo com dificuldade de interagir com outras disciplinas curriculares. Além disso, freqüentemente se observa a existência de uma prática carente de fundamentação teórica que oriente os procedimentos didático-pedagógicos (Tani, Manoel, Kokubun & Proença, 1988).

Apesar de ser instituída legalmente como um componente curricular e até mesmo reconhecido como fundamental para o desenvolvimento do aluno, a Educação Física, de fato, parece estar presente na escola, essencialmente como simples atividade.

Neste sentido, o tema do presente Seminário expressa uma das maiores inquietações dos profissionais da Educação Física, principalmente aqueles que estão atuando nas escolas. Em função dessas constatações, pretendo refletir sobre a natureza do conhecimento específico que acredito ser da Educação Física Escolar e, como consequência, definir sua função nos diferentes níveis de escolarização enfatizando, através dos objetivos gerais e blocos de conteúdos, a pré-escola.

---

\* Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.

## A NATUREZA DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA EF

O posicionamento básico é de que existe um conhecimento teórico e prático sobre a motricidade humana com o objetivo de otimização das possibilidades e potencialidades do educando para movimentar-se. Esse conhecimento deverá capacitá-lo para regulação, interação e transformação em relação ao meio em que vive, na busca de uma melhor qualidade de vida.

Antes de analisar a natureza desse conhecimento, convém esclarecer o significado dos termos regulação, interação e transformação empregados neste contexto. Quando se diz regulação está se referindo a um duplo desafio na motricidade humana: a) operar variáveis comportamentais e fisiológicas que constituem sistemas fundamentais para a qualidade de vida no sentido de um equilíbrio homeostático, ou seja, transformar-se em direção ao que corresponde uma referência vital, fixa; b) operar essas variáveis em direção às transformações que asseguram formas de interação a uma referência variável no processo de desenvolvimento, isto é, transformar-se em direção ao que corresponde a um equilíbrio do tipo homeorrético, dinâmico.

A interação e a transformação podem ser exemplificadas quando, por exemplo, as condutas motoras estão fundamentadas na compreensão dos princípios biomecânicos que regulam a postura corporal. Carregar ou levantar um objeto pesado bem próximo ao corpo ao invés de fazê-lo distante do mesmo, tem a finalidade de minimizar a sobrecarga para a coluna, pois com este procedimento o braço de alavanca será menor quanto mais próximo do corpo estiver o objeto. Da mesma forma, a carga aumenta ainda mais se o tronco estiver inclinado para frente. Um indivíduo que não flexiona os membros inferiores para levantar um objeto pesado mas inclina o tronco, segurando-o longe da linha gravitacional, está utilizando uma técnica corporal ineficiente e lesiva para a coluna vertebral (Freudenheim, 1993). Outro aspecto importante da aplicação deste conhecimento é a possibilidade do aluno poder analisar as condutas motoras presentes no mundo do trabalho, ou a adequação de programas de atividades motoras e treinamento esportivo.

Ainda, relacionado a interação e transformação no sentido de uma melhor qualidade de vida, tem-se a possibilidade de poder usufruir, como participante ou espectador, das expressões da cultura de movimento e reivindicá-las como um direito do cidadão e dever do Estado oportunizá-las.

Atualmente, o esporte constitui-se em um fenômeno social de proporções mundiais. O que se quer dizer é que o aluno pode não gostar de praticar determinadas expressões da cultura de movimento (jogo, esporte, dança e ginástica), contudo ele terá essa opinião após conhecê-los, ou ainda, mesmo não praticando poderá ser um espectador com capacidade de apreciar essas manifestações que compõem a cultura de movimentos. Portanto, parece haver um conhecimento teórico e prático a respeito da motricidade humana que permite uma melhor qualidade de vida.

Em função dessas considerações, a Educação Física como um componente curricular tem o objetivo precípuo de disseminar conhecimentos sistematizados sobre a motricidade humana. Mas, em linhas gerais, quais seriam esses conhecimentos? Qual a relação destes conhecimentos com os diferentes ciclos de escolarização?

A partir das considerações apresentadas anteriormente, torna-se possível falarmos em uma dimensão procedimental, uma dimensão simbólica e uma dimensão atitudinal.

A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer, a capacidade de mover-se numa variedade de atividades motoras crescentemente complexas de forma efetiva e graciosa. É importante ressaltar que, nessa concepção, aprender a mover-se envolve atividades como tentar, praticar, pensar, tomar decisões e avaliar, significando portanto, muito mais do que respostas motoras estereotipadas.

No que diz respeito a dimensão atitudinal, está se referindo a uma aprendizagem que implica na utilização do movimento como um meio para alcançar um fim, mas este fim não necessariamente se relaciona a uma melhora na capacidade de se mover efetivamente. Neste sentido, o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações, além de aprender sobre o meio ambiente. Expressando-se pelo gesto, som, mímica, jogos, o aluno percebe que o corpo é um instrumento de comunicação e através dessa exploração e observação poderá estabelecer comparações com outras crianças, adultos, animais construindo seu auto conceito e a compreensão da realidade.

Finalmente, a dimensão simbólica que significa a aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até sócio-culturais como a violência no esporte ou o corpo como mercadoria no âmbito dos contratos esportivos. Esta dimensão, além do seu valor cultural e informacional,

possui um significado educacional, pois são passíveis de serem aplicados às situações do dia a dia como orientação na compreensão dos mecanismos que regulam o movimento.

É importante ressaltar que, enquanto experiências escolares da Educação Física, é difícil separar estas aprendizagens, contudo esses aspectos possuem uma relação de interdependência sendo que a questão básica é determinar a ênfase necessária a essas dimensões da aprendizagem em função das características e necessidades da população nos diversos ciclos de escolarização.

Todavia, o que a Educação Física Escolar não pode deixar de fazer é veicular conhecimentos teórico-práticos no sentido de proporcionar aos alunos elementos que lhe garantam autonomia para que no futuro possam:

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

Da observação natural e comprovado por estudos científicos, pode-se constatar que o movimento humano desempenha um papel fundamental no seu processo de desenvolvimento biológico e psicológico (Connolly, 1977; Tani et alii, 1988), evolucionário (Leakey, 1981; Schmidt, 1982), social e cultural (Betti, 1992; Daolio, 1992) e cognitivo (Piaget, 1987a; Tani et alii, 1988). Entretanto, o movimento assume matizes diferenciadas no desenvolvimento do ser humano ao longo do ciclo de vida, devido as suas diferentes características e conseqüentes necessidades.

Em linhas gerais, utilizando-se as dimensões relacionadas anteriormente, tem-se como princípio básico que a dimensão atitudinal estará presente em todo o ciclo de escolarização, uma vez que aspectos sócio-afetivos como auto-conceito e socialização devem ser preocupação de todos os componentes curriculares em todo o ciclo. A Educação Física Escolar reúne conteúdos extremamente fecundos para obtenção desses objetivos educacionais, uma vez que as formas de implementação (jogos, atividades rítmicas, ginástica) de seus conteúdos permitem estabelecer e alcançar essas metas da escolarização. O aprendizado sistematizado das normas de convivência, dos hábitos culturais e de outros objetos sociais de conhecimento, pode alterar significativamente o processo de socialização do aluno.

Contudo, com relação a dimensão dos procedimentos, ou seja, o saber fazer a ênfase deverá ser a exploração e descoberta de diferentes condutas motoras nas séries iniciais, sem a preocupação de técnicas específicas que poderão ser introduzidas nas séries finais respeitando-se, sempre, as diferenças individuais.

Finalmente a dimensão simbólica (fatos, conceitos e princípios) deverá estar presente em todas as séries observando-se as características das crianças mais novas que, em função das estruturas cognitivas que regulam o seu pensamento, estão impossibilitadas de compreensão de conteúdos e suas respectivas causalidades. Neste sentido, concordo com Cisneiros (1995) que posiciona a Educação Física na dimensão de atividade apenas nas séries iniciais do ensino e atribui o caráter de área de estudo ou disciplina nas séries subseqüentes.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA**

Todas as crianças, independentemente de sexo, raça, cultura ou potencial físico, anomalia mental, têm direito a oportunidades que maximizem o seu desenvolvimento. Uma vez que o movimento tem um papel fundamental no desenvolvimento humano (cognitivo, psicomotor, afetivo-social), a Educação Física na escola deve considerar todos esses aspectos como independentes e interdependentes. O currículo de educação física pré-escolar, nesse sentido, implica em estruturação de um ambiente que auxilie as crianças a incorporar a dinâmica da solução de problemas, do “espírito” de descoberta nos domínios da cultura de movimento. Portanto, necessariamente, está-se referindo a um conhecimento que implica uma dimensão simbólica, uma dimensão atitudinal e uma dimensão procedimental.

Sendo assim, propõe-se como metas educacionais (adaptado de Thompson, 1981):

- a) competência: auxiliar o aprendiz a utilizar suas próprias habilidades, conhecimentos e potencial em uma interação positiva com desafios, dúvidas, pessoas e os problemas do seu ambiente;

- b) individualidade: auxiliar o aprendiz, através de um funcionamento autônomo, a tomar decisões, desenvolver preferências, arriscar-se ao fracasso, estabelecendo uma dinâmica independente para resolver problemas, e aceitar auxílio sem o sacrifício da independência;
- c) socialização: auxiliar o aprendiz a desenvolver sua capacidade de engajar-se nas relações de mutualidade com outras pessoas dentro de valores democráticos.

Podemos encontrar em Piaget (1985, 1987b) uma “arquitetura” do conhecimento que nos facilita a compreensão dos mecanismos que regulam a aquisição desse conhecimento, pois está-se diante de um problema específico, ou seja, o conhecimento que engloba condutas sensório-motoras até representações mentais. Para o autor a aquisição do conhecimento se dá, basicamente, por três tipos de esquemas: presentativo, procedural e operatório.

Os presentativos são os ligados às propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis. É o caso dos esquemas representativos ou conceitos (por exemplo, os “quadrados” ou “bolas”), mas são conceituados como presentativos e não representativos, pois este tipo de esquema engloba igualmente um grande número de esquemas sensório-motores, como por exemplo reconhecer e alcançar uma bola em movimento em uma situação de jogo ou um objeto suspenso por um fio, no caso de um bebê, que estando afastado não tenta alcançá-lo. A representação ajuda a presentificar o conhecimento, mas não é ele. No caso dos esquemas presentativos a essência é imagética e não simbólica. Outra característica dos esquemas presentativos é que podem ser facilmente generalizados e abstraídos do seu contexto. Isto tem implicações importantes para os esquemas sensório-motores, uma vez que o esquema de agarrar uma bola será, provavelmente, utilizado em várias situações com vários tipos e tamanhos de bolas.

Os esquemas procedurais constituem as ações sucessivas que servem de meio para alcançar um fim (por “precursividade”, isto é determinações das ações iniciais pela orientação para um estado ulterior). Os esquemas procedurais, ao contrário dos presentativos, são difíceis de abstrair de seus contextos, pois são relativos a situações particulares e heterogêneas, sendo portanto específicos. Têm a dimensão do fazer, do êxito, da ação eficiente.

Os esquemas operatórios integram e sintetizam os dois tipos de esquemas anteriores constituindo-se em um terceiro. Este tipo de esquema organiza o objeto, dando-lhe forma e estrutura (seriação, classificação), através de meios regulados e gerais (as operações) que buscam garantir a obtenção de um objetivo. Além disso, parece fundamental sua dimensão de valoração, pois a interpretação do resultado, nos remete a ética, ao fazer melhor, a crítica, dando portanto o sentido de valor da ação na dimensão cognitiva (Macedo, 1994).

Estas distinções de esquemas nos permitem discernir no interior dos mecanismos cognitivos, dois grandes sistemas que são complementares, mas de significações diferentes: o primeiro visa compreender o conjunto de realidades físicas e lógico-matemáticas; o segundo serve para ter êxito em todos os domínios, desde as ações mais elementares até a solução de problemas abstratos.

Em linhas gerais, uma vez que os conhecimentos da motricidade humana englobam as ações físicas e mentais e estas, por sua vez, dependem de dois sistemas cognitivos: o fazer e o compreender, temos, baseado nessa reflexão teórica argumentos para propormos uma taxionomia de objetivos educacionais a seguir:

## **Taxionomia de objetivos**

### **1. Dimensão simbólica**

- a) conhecimento e compreensão do corpo;
- b) conhecimento e compreensão das habilidades básicas;
- c) conhecimento e compreensão de regras.

### **2. Dimensão atitudinal**

- a) apreciação e aceitação da atividade física;
- b) auto conceito positivo e estável: capacidades e limitações, imagem corporal, auto disciplina;
- c) comunicação pelo movimento: imitação, expressão e interpretação;
- d) valores relacionados aos outros: competição, cooperação, capacidades e limitações dos outros, valores e comportamentos dos outros.

### 3. Dimensão procedimental

- a) desenvolvimento das capacidades físicas e motoras;
- b) desenvolvimento das habilidades básicas de manipulação, locomoção e estabilização;
- c) desenvolvimento perceptivo-motor: consciência espacial, temporal e corporal.

Finalmente, é importante ressaltar que não há construção de conhecimentos desligada dos afetos e sentimentos, assim como, não há sentimentos e afetos que não impliquem processos intelectuais, por isso esses aspectos não podem ser abordados separadamente. Entretanto, isto não significa que a Educação Física não possui um conhecimento específico, ou melhor dizendo que o movimento humano não precisa ser considerado especificamente em todo o ciclo de escolarização.

Segue-se a apresentação dos blocos de conteúdos que possibilitam a obtenção desses objetivos e em seguida algumas orientações didáticas.

#### 1. Conhecimento e controle do corpo

- a) esquema corporal global e segmentar: percepção, discriminação e utilização;
- b) percepção do corpo em repouso e em movimento: elementos orgânicos-funcionais (respiração, batimento cardíaco, relaxamento e contração);
- c) diferentes ações básicas de locomoção (andar, correr, saltar), manipulação (arremessar, receber, quicar, rebater, abafar e chutar) e equilíbrio (giros, apoios invertidos e rolamentos);
- d) noções espaciais: topológicas, lateralidade, dominância lateral e direção;
- e) noções temporais: ritmo, duração, acentuação e velocidade.

#### 2. Jogos

- a) o jogo como manifestação social e cultural;
- b) tipos de jogos: simulação, de regras, tradicionais e adaptados;
- c) regulação do jogo: regras básicas.

#### 3. Atividades rítmicas e expressivas

- a) o movimento como instrumento de expressão e comunicação: gesto, mímica e dramatização;
- b) ritmo: diferentes estruturas rítmicas e as qualidades do movimento: pesado/leve, forte/fraco, rápido/lento, etc;
- c) tipos de danças: as rodas cantadas, a dança folclórica e a dança moderna.

### Orientações didáticas

Para que o desenvolvimento das habilidades básicas de locomoção, manipulação e equilíbrio possa ser construído com base em um acervo motor com ampla variabilidade de movimentos, o professor deve organizar as tarefas de aprendizagem considerando-se os aspectos constituintes do movimento:

#### 1. espaço

- a) direção: frente, atrás, lado, subindo, descendo;
- b) níveis: alto, médio, baixo;
- c) planos: sagital, frontal, horizontal;
- d) extensões: pequena, grande.

#### 2. tempo

- a) lento, rápido, acelerando, desacelerando.

#### 3. esforço

- a) forte, fraco.

#### 4. objetos

- a) corda, bola, arco, jornal, etc.

#### 5. capacidades físicas

- a) resistência, força, flexibilidade, velocidade.

## 6. núcleos do movimento

- a) articulações do ombro, joelho, cotovelo, etc.

## 7. relacionamentos

- b) dupla, trios, grupos.

Mesmo que o currículo seja elaborado cuidadosamente resultando em um excelente programa, terá pouca eficiência se o ambiente de aprendizagem não for devidamente organizado e se não forem tomados cuidados especiais no planejamento e implementação das atividades.

Os cuidados relacionados com a estruturação do ambiente referem-se a: (I) local e equipamentos e, (II) instruções e comportamento do professor.

### (I) Local e equipamentos

O fato da Educação Física utilizar, frequentemente, locais amplos, descobertos e uma variedade de materiais faz com que o professor tenha que tomar alguns cuidados:

- a) verificar a segurança das quadras/espacos com relação a existência de buracos, garrafas, pregos, etc;
- b) o espaço deve ter seus limites definidos com a visualização constante do professor;
- c) os materiais devem possibilitar modificações na sua estrutura e formato para que se acomode as variações dos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças;
- d) a novidade do equipamento estimula o grau de interesse da criança, enquanto a complexidade mantém o interesse em um nível elevado.

### (II) Instruções e comportamento do professor

Com o intuito de auxiliar na criação de uma atmosfera que maximize o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, alguns aspectos devem ser considerados:

- a) o problema a ser resolvido deve ser compreendido completamente pela criança;
- b) solicitar uma grande variedade de respostas e estimular reflexão no modo de execução da tarefa;
- c) permitir identificação dos estímulos mais importantes;
- d) garantir que todos os membros da classe estejam envolvidos com a aula e evitar longas filas;
- e) estabelecer rotinas e regras claras pois frequentemente o professor necessita mover grandes grupos e modificar as tarefas;
- f) preocupar-se para que as atividades tenham grande ludicidade em suas ações e não superestimular a competição;
- g) incentivar o auxílio de um aluno para o outro, mostrando a importância do trabalho coletivo.

Em resumo, conhecendo-se o aluno em suas características de crescimento e desenvolvimento e o universo da cultura de movimento infantil têm-se subsídios para selecionar a maneira de ensinar e, dessa forma, aproximar-se de estratégias mais adequadas de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.3, n.2, p.282-7, 1992.
- CISNEIROS, M. Educação física escolar: temos o que ensinar? *Revista Paulista de Educação Física*, p.36-7, 1995. Suplemento 1.
- CONNOLLY, K. The nature of skill development. *Journal of Human Movement Studies*, v.3, p.128-43, 1977.
- DAOLIO, J. *A representação do trabalho do professor de educação física na escola*. São Paulo, 1992. 97p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.
- FREUDENHEIM, A.M. Aspectos cinesiológicos da postura. In: TEIXEIRA, L.R. *Educação física adaptada*. São Paulo, EFP/EEFUSP, 1993.
- HALVERSON, L.E. The young child...: the significance of motor development. In: ENGSTROM, G., ed. *The significance of young child's motor development*. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children, 1971.
- LEAKEY, R. *A evolução da humanidade*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1981.
- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987a.
- \_\_\_\_\_. **O possível, o impossível e o necessário**. In: LEITE, L.B.; MEDEIROS, A.A. **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo, Cortez Editora, 1987b.
- \_\_\_\_\_. **O possível e o necessário, evolução dos possíveis na criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- SCHMIDT, R.A. **Motor control and learning: a behavioral emphasis**. Champaign, Human Kinetics, 1982.
- TANI, G. **Perspectivas para a educação física escolar**. *Revista Paulista de Educação Física*, v.5, n.1/2, p.61-9, 1991.
- TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.
- THOMPSON, M.M. **Seek equity educationally in elementary school physical education**. Urbana, University of Illinois, 1981.



## EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1o. GRAU: CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE

Valter BRACHT\*

### INTRODUÇÃO

Parece-me que o tema remete a uma questão que tornou-se fator de frustração e, em alguns casos, motivo de pesadelos para o professor de Educação Física (EF): a tão propalada crise de identidade da EF, que em muitos momentos foi entendida como resultado da falta da definição do seu “objeto”, da falta de definição clara de qual sua especificidade (identidade no sentido de sua singularidade). Entendo que a temática colocada, em última instância, nos remete a esta questão.

Para adentrar ao tema e colocar minha posição desejo fazer, inicialmente, uma demarcação.

Quando falo em objeto da EF me refiro ao “saber” específico de que trata esta disciplina curricular. Não estou me referindo, portanto, ao objeto de uma prática científica específica - não coloco, para responder a esta questão, as exigências que são feitas para definir o objeto de uma ciência. Esta diferenciação é importante porque entendo que parte das dificuldades na superação da “crise de identidade” advém do fato de se insistir em ver na EF uma disciplina científica, e mais, como uma disciplina com estatuto epistemológico próprio. Entendo que a especificidade da EF no campo acadêmico é a de que ela se caracteriza, fundamentalmente, como uma prática pedagógica<sup>1</sup>, no que concordamos com Lovisolo (1995). A necessidade e a reivindicação de fundamentar “cientificamente” esta prática é que a levou a incorporar ao seu campo acadêmico as práticas científicas (o que é muito diferente de passar a ser uma ciência com estatuto epistemológico próprio). Então, quando me refiro ao objeto da EF penso num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização, seria atribuição deste espaço pedagógico que chamamos EF<sup>2</sup>

### AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DO OBJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Feita esta demarcação, vejamos como se entendeu o “saber” próprio da EF ou a sua especificidade. As expressões chave para tal identificação foram:

- a) atividade física, em alguns casos, atividades físico-esportivas e recreativas;
- b) movimento humano ou movimento corporal humano, motricidade humana ou ainda, movimento humano consciente;
- c) cultura corporal de movimento.

Pretendo defender aqui, a tese/idéia de que para a configuração do saber específico da EF devemos recorrer ao conceito de cultura corporal de movimento.

É importante termos claro que a definição do objeto da EF está relacionado com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação<sup>3</sup>. Os termos atividade física, exercícios físicos, são fortemente marcados pela idéia de que o papel da EF era contribuir para o desenvolvimento da aptidão física pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas<sup>4</sup>

---

\* Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo.

A definição clássica de EF nesta perspectiva é a de que a considera como uma disciplina que por meio das atividades físicas promove a educação integral do ser humano - mas, a conotação, na prática, era a do desenvolvimento físico-motor ou da aptidão física, servindo o "educação integral do ser humano" para satisfazer/caracterizar o discurso pedagógico.

A absorção na EF do discurso da Aprendizagem Motora, do Desenvolvimento Motor e da Psicomotricidade, e mesmo, em um certo sentido, da antropologia filosófica, resultou numa mudança de denominação de nosso objeto (embora nem sempre numa mudança de paradigma ou de concepção). Passou-se a privilegiar o termo movimento humano (em alguns casos, motricidade humana). Destaca-se, a partir desta perspectiva, a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança, e este é o papel atribuído à EF.

A definição clássica, neste caso, é a de que a EF é a educação do e pelo movimento. Como exemplo paradigmático temos a abordagem desenvolvimentista de Tani, Manoel, Kokubun & Proença (1988), mas também, com nuances, a Educação de Corpo Inteiro de Freire (1992). A base teórica advém, fundamentalmente, da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, uma com ênfase no desenvolvimento motor e outra no desenvolvimento cognitivo.

Fala-se nestes casos, em repercussões do movimento sobre a cognição e a afetividade ou do domínio afetivo-social; fala-se dos diversos arranjos/tarefas motoras para garantir o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (Tani et alii, 1988), com repercussões sobre os domínios cognitivo e afetivo-social. Mas ambas propostas não superam a perspectiva da psicologia, o que para a questão pedagógica é problemático como salienta Silva (1993a), em "desconstruindo o construtivismo".

A psicologização da educação implica, necessariamente, na sua despolitização. E não é suficiente afirmar, a título de defesa - de forma simplista - que determinada psicologia leva em conta os fatores sociais. De qualquer forma, está-se falando, neste caso, dos determinantes sociais do comportamento individual. O que importa, ao contrário, é destacar a existência de um aparato social e político, como é a educação institucionalizada, e as implicações disto (Silva, 1993a, p.5).

As duas definições (construções) do objeto da EF, tratadas até aqui (biologia/psicologia do desenvolvimento), permitem ver o objeto não como construção social e histórica, e sim, como elemento natural<sup>5</sup> e universal, portanto, não histórico, neutro politicamente/ideologicamente, características que marcam também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas.

A outra perspectiva presente é a de que o objeto da EF seria a cultura corporal de movimento. É importante salientar que se, em princípio, fala-se neste caso das mesmas atividades humanas presentes nas concepções anteriores, as expressões usadas para denominá-las denunciam, para além de uma diferença terminológica, diferenças e conseqüências substanciais no plano pedagógico<sup>6</sup>, pois, o objeto de uma prática pedagógica é uma construção - e não uma dimensão inerte da realidade - para a qual pressupostos teóricos são fundantes e/ou constitutivos. Não é possível dissociar o fenômeno do discurso, da teoria que o constróem enquanto objeto (pedagógico).

Nesta perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico<sup>7</sup>. A naturalização do objeto da EF por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura.

No entanto, trabalhar na EF com o movimentar-se na perspectiva da cultura (cultura corporal de movimento), não basta para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista de educação, mesmo porque, o conceito de cultura pode ser definido em termos social e politicamente conservadores. É preciso portanto, articular um conceito de cultura que se coadune com os pressupostos sócio-filosóficos da educação crítica.

Para Geertz, citado por Thompson (1995, p.176), "cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças". Thompson, aponta a insuficiência desta concepção dizendo que

estas formas simbólicas estão também inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos dentro dos quais, e por meio dos quais, são produzidas, transmitidas e recebidas. Estes contextos e processos estão estruturados de várias maneiras. Podem estar caracterizados, por exemplo, por relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas (1995, p.181).

Desta forma, a análise cultural como o estudo de formas simbólicas, deve considerar os “contextos e processos específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” Portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos.

Uma das razões para entendermos nosso objeto valendo-nos do conceito de cultura diz respeito ao fato de que ela é uma categoria chave para o empreendimento educativo de uma maneira geral. A relação entre educação e cultura é orgânica. Como lembra Forquin (1993), “o que justifica fundamentalmente o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura” (p.13). “A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última” (p.14). Nas abordagens de EF baseadas no conceito (biológico) de atividade física e no conceito (psicológico) da abordagem desenvolvimentista, o corpo e o movimentar-se humano apresentam-se desculturalizados<sup>8</sup>

Duas observações ainda se fazem necessárias quanto à relação cultura-educação: a) “a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana” (Forquin, 1993, p.14); b) “Uma teoria cultural da educação, vê a educação, a pedagogia e o currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural” (Silva, 1993b, p.122).

## A ESPECIFICIDADE PEDAGÓGICA DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Para a construção de uma teoria da EF coloca-se aqui uma questão central: qual a especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento enquanto saber escolar?<sup>9</sup>

Os saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provem de disciplinas científicas ou então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual. Entendo que diferentemente do saber conceitual, o saber de que trata a EF (e a Educação Artística) encerra uma ambigüidade ou um duplo caráter: a) ser um saber que se traduz num saber fazer, num realizar “corporal”; b) ser um saber sobre este realizar corporal<sup>10</sup>

No caso do entendimento de que o objeto da EF era a atividade física ou o movimento humano, a ambigüidade era resolvida a favor da dimensão “prática” ou do fazer corporal. Este fazer corporal é que repercutia sobre a “totalidade” (os diferentes domínios do comportamento) do ser humano. Neste caso, o debate se desenvolveu em torno da polarização: educação **do** ou **pelo** movimento ou ambos.

Já trabalhando a partir da idéia da cultura corporal de movimento como objeto da EF, a questão do saber sobre o movimentar-se do Homem passa a ser incorporado enquanto saber a ser transmitido (não é apenas instrumento do professor). Desenvolveu-se aqui rapidamente, o pré-conceito de que o que se estava propondo neste caso, era transformar a EF num discurso sobre o movimento, retirando o movimentar-se do centro da ação pedagógica em EF.

Betti enfocando esta questão observa:

Não estou propondo que a EF escolar transforme-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa ação pedagógica com ela (grifo meu). É evidente que não estou abrindo mão da capacidade de abstração e teorização da linguagem escrita e falada, o que seria desconsiderar o simbolismo que caracteriza o homem. Mas a ação pedagógica à que se propõe a EF estará sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se (1995, p.41).

Me parece que no fundo está aqui presente a ambigüidade insuperável que radica no nosso estatuto corpóreo. Simultaneamente somos e temos um corpo.

Um desdobramento ou uma vertente desta ambigüidade refere-se à relação natureza-cultura, que é uma questão que afeta o entendimento mais geral de ser humano e que se aguça sobremaneira quando falamos de corpo e movimento.

É interessante colocar aqui o que Cullen<sup>11</sup> chama de encruzilhada quando buscamos situar o lugar do corpo na cultura. Para este filósofo argentino, o corpo, ou a existência corporal do homem é fonte de um certo mal-estar para a cultura, pois seriam marcas do corpo a singularidade, ao passo que a cultura seria o reino do comum, o remeter imediatamente ao desejo e à morte, necessitar de espaço e movimento e depender do meio ambiente. Assim, o corpo, que parece querer negar a cultura, ou é colocado por esta no plano da mera natureza - é o vazio em que o coloca a cultura, ou então, determina que o mesmo seja regido por uma idéia ou modelo - é o simulacro. Por isso estamos, segundo o autor, numa encruzilhada: culturalizar o corpo e torná-lo semelhante (reprimindo sua singularidade) ou desculturalizar o corpo e reduzi-lo à diferença. O corpo naturalizado ou o corpo culturalizado? Ou, talvez o grande desafio do projeto educativo, como culturalizar sem desnaturalizar?

Como isso se expressou na EF? A EF sempre fez um discurso, baseado nas ciências naturais, de controle do corpo, de “construção” de um corpo saudável e produtivo, treinável, capaz de grandes e belos desempenhos motores. Era o corpo “natural” submetido ao entendimento dominante de nossa corporeidade. Não há aqui espaço para considerar o corpo “sujeito” de cultura, produtor de cultura, ele apenas “sofre cultura”. É interessante notar que em alguns casos ainda temos a denominação de órgãos públicos de Secretaria de Esportes e Cultura; cultura é o que retrata artisticamente o corpo, ou então, aquelas atividades corporais que são realizadas sob o signo da cultura (“ballet” por exemplo). Outra postura é aquela que enaltece o sensível (o lúdico), enquanto instância ainda não submetida às regras do mundo racional, que busca e valoriza aquelas experiências que atestam a unidade homem-mundo, uma certa unidade primordial, experiências em que somos corpo e mundo. Uma terceira postura, quase que elimina a primeira natureza em favor da segunda natureza, a cultura, privilegiando nesta a racionalidade científica.

O movimento instalado na EF brasileira a partir da década de 80, ao menos em uma de suas vertentes (aquela que vai buscar fundamentação pedagógica na Pedagogia Histórico Crítica), situa-se na terceira perspectiva descrita, que tem pelo menos um aspecto em comum com a primeira: uma perspectiva racionalista do movimento humano. Ou seja, ao invés de controlar o movimento apenas no sentido mecânico-fisiológico, encarando-o agora como fenômeno cultural, pretende dirigi-lo a partir da “consciência crítica dos determinantes sócio-político-econômicos que sobre ele recaem”

Ghiraldelli Junior (1990), detectou esta questão e colocou frente a frente duas tendências no âmbito da chamada EF progressista: a tendência racionalista e a tendência anti-racionalista. Segundo o autor, as tendências racionalistas buscam uma saída pela janela, quando,

detectando no movimento, na “prática corporal”, elementos não desejáveis, acabam por tomá-los como a própria e exclusiva essência do movimento e, na seqüência, concluem que é preciso que “alguma coisa de fora” venha acrescentar-lhe criticidade, venha libertá-lo, libertando seu praticante. Essa coisa exterior é o *discurso*, que pode ter caráter sociológico, antropológico, político, etc. (...) A aula de EF torna-se uma aula *sobre* o movimento e não mais uma aula *com* movimento. Ou então, uma aula com o movimento nas condições da EF “tradicional” agregada ao estudo e discurso crítico (p.197-8).

Por outro lado,

as correntes anti-racionalistas captam que o movimento corporal humano, por não ser algo que passe pela verbalização, pode escapar da razão e, por essa via, se aproximar da intuição. Afinal, o movimento não é algo que pode ser descrito e *explicado* (positivismo e afins) nos seus últimos detalhes, mas é algo que pode ser *compreendido* (historicismo e afins), vivido, sentido; é algo do plano subjetivo e que esconde que este plano foi construído subjetivamente (p.198)<sup>12</sup>.

Parece-me que aqui a EF é levada a uma encruzilhada ou mesmo paradoxo: racionalizar algo que ao ser racionalizado se descaracteriza. Ou seja, existiria uma dimensão das experiências/vivências humanas, passíveis de serem propiciadas também pelo movimentar-se (nas mais diferentes formas culturais) que “resistiria às palavras”, ou dito de outra forma, não seria possível pedagogizá-las via descrição científica das mesmas; fugiria ao controle, à previsão (da ciência), seriam de certa forma únicas, singulares. Aliás, para Nietzsche citado por Naffah Neto (1991, p.23),

nossas experiências verdadeiramente fundamentais não são, de forma alguma, tagarelas. Elas não saberiam se comunicar, mesmo que quisessem. É que lhes falta a palavra. Aquilo para que encontramos palavras, já ultrapassamos (...) A língua, parece, foi inventada somente para as coisas medíocres, comuns, comunicáveis. Pela linguagem, aquele que fala se vulgariza<sup>13</sup>

Como tratar na EF estas experiências? Nos subordinar ao “desfrute lúdico”? Como construir uma prática pedagógica, que por definição é uma intervenção racional/consciente sobre o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, de maneira a contemplar estas dimensões do movimentar-se humano?

A questão se complexifica por que sabemos que a educação da sensibilidade ou o afeto é tão importante quanto a cognição na definição do comportamento social (político) dos indivíduos. Por isso retomo aqui uma pergunta que já formulei em um simpósio de nossa área<sup>14</sup>: é possível falar em “movimento crítico”? A criticidade ou a educação crítica em EF somente pode acontecer através de um discurso crítico *sobre* o movimento? É preciso não incorrer no erro de entender criticidade, neste caso, apenas como um conceito da esfera da cognição. É preciso alargá-lo abarcando a dimensão estética. Aliás, Carlos R. Brandão no 8o. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Recife/1987) afirmou que, para ele, crítico só poderia ser o sujeito amoroso, aquele que tem a capacidade de se sensibilizar com o drama do mundo. É preciso, valendo-me de Assmann (1993), ampliar o conceito de linguagem a todo tipo de ativações da corporeidade<sup>15</sup> Parafrazeando Chauí (1994), poderíamos dizer que na filosofia e nas ciências falamos de “*movimento e pensamento*” (um discurso filosófico e científico sobre o movimento), mas, que na EF deveríamos falar de *movimento-pensamento*.

Por algum tempo pensei e falei (em círculos mais próximos) em uma “epistemologia do movimento”. Ao contrário das conhecidas taxionomias do domínio psicomotor, tratava-se, pensava eu, de identificar o *tipo* de conhecimento da realidade que o movimentar-se humano pode propiciar, que *tipo* de leitura da realidade esta forma de comunicação com o mundo pode propiciar e *quais* conhecimentos e leitura da realidade determinadas formas culturais do movimentar-se propiciariam. Estou inclinado a complementar esta proposta com uma “fenomenologia/hermenêutica do movimento”, uma vez que a expressão epistemologia está excessivamente comprometida com uma postura racionalista no sentido cognitivista, que não abre espaço para a ampliação do conceito de verdade. Como pergunta Gadamer (citado por Hekman (1990, p.147): “É correto reservar o conceito de verdade para o conhecimento conceptual? Não devemos também admitir que a obra de arte possui verdade? Veremos que o reconhecimento destes aspectos coloca não só o fenômeno da arte, mas também o da história (e o do movimento, V.B.), sob uma nova luz” Assim, uma educação crítica no âmbito da Educação Física teria igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer, “incorporação” não via discurso, e sim via “práticas corporais”<sup>16</sup> de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional determinam a relação dos indivíduos com o mundo. Sem me alongar na polêmica da crise da razão (iluminista), ou da racionalidade científica, entendo que não se trata de subsumi-la à sensibilidade, mas sim, de não pretender absolutizá-la.

O desafio parece-me ser: nem movimento *sem* pensamento, nem movimento *e* pensamento, e, sim, **movimentopensamento**<sup>17</sup>

## NOTAS

1. Gamboa (1994) entende que a EF, assim como a Pedagogia, estariam situadas no que chama de “novos campos epistemológicos”, cuja característica específica seria exatamente a dimensão da “ação” (que estou chamando de “intervenção”): para este autor, a EF seria então, uma ciência da e para a ação.
2. Em outro momento podemos discutir a questão da EF enquanto disciplina científica ou então, a tese da Ciência da Motricidade Humana ou da Ciência do Movimento Humano.
3. Aqui estamos frente a uma via de mão dupla: a função atribuída à EF determina o tipo de conhecimento buscado para fundamentá-la e o tipo de conhecimento predominante sobre o corpo/movimento humano, determina a função atribuída à EF. No entanto, nem um nem outro são auto-explicativos; eles precisam ser analisados integradamente como componentes de um movimento mais geral e complexo da sociedade.
4. Não é necessário aqui resgatar o tipo de educação (física) que é postulado e acontece a partir deste entendimento. Basta lembrar que ela ficou conhecida como uma perspectiva biologicista de EF.
5. E “naturalmente social”.

6. Como diria Assmann (1993), “não são apenas festejos diferentes de linguagem”.
7. Daí a importância do artigo de Mauro Betti (1995) que remete a novos horizontes do estudo do movimento humano ou das manifestações da cultura corporal de movimento através da semiótica.
8. Desculturalizados não no sentido de que os movimentos, os jogos e brincadeiras utilizados nestas abordagens não emanem do universo cultural - por exemplo Freire (1992), fala e valoriza sobremaneira a cultura infantil - mas sim, no sentido de que os critérios a partir dos quais são sistematizados e tratados pedagogicamente advém, exclusivamente, de análises do desenvolvimento infantil, descontextualizadas social e historicamente.
9. Outras questões aderem a esta, como: o que é possível ensinar/aprender quando trato pedagogicamente esta parcela da cultura? E, quais os critérios para selecionar e sistematizar esta dimensão da cultura?
10. Esta questão está magistralmente tratada no artigo mais instigante de nossa área publicado em 1995. Refiro-me ao artigo de Mauro Betti publicado na revista *Discorpo: O que a semiótica inspira ao ensino da EF*.
11. Anotações pessoais da palestra proferida por C. Cullen durante o II Congresso Argentino de Educación Física y Ciencia, La Plata, outubro/1995.
12. Ghiraldelli Junior (1990), entende que ambas as correntes ficam a meio caminho e propõe uma visão alternativa baseada numa leitura dialética materialista. No nosso entendimento, a busca da contradição interna, via historicização, acaba se circunscrevendo na própria perspectiva racionalista, não superando portanto, o impasse identificado pelo autor.
13. Há nesta interpretação uma redução das possibilidades da linguagem, o que é reconhecido por Naffah Neto (1991), que vai na seqüência discutir esta questão a partir de Merleau-Ponty com seu “uso criativo da linguagem”.
14. Mais precisamente em Goiânia no ano de 1991.
15. Lembro aqui das palavras de Benedito Nunes (1994, p.403), discorrendo sobre a “Poética do Pensamento”, vale a pena ouvi-lo: “A poesia-canto desobjetifica a linguagem, retira-a do âmbito da visão prática, da ação e do intercuro cotidiano, a que serve de instrumento de comunicação, para o da abertura, temporal e histórica. Do mesmo modo que na arte a terra se torna terra, e não é propriamente usada, ao contrário do que sucede com o instrumento material, absorvido em seu próprio emprego, a poesia usa a palavra como palavra, sem gastá-la, liberando o seu poder de nomear, de fundar o ser, de descobri-lo no poema. E o que distingue o poeta do pensador é que a nomeação naquele alcança o que excede à compreensão do ser em torno do qual o último gravita: o sagrado, indizível, estranho ao pensamento”.
16. Coloquei o termo entre aspas para demonstrar, por um lado, que reconheço a falta de um termo que supere o dualismo inevitavelmente presente na nossa linguagem quando usamos o termo corpo, mas por outro lado, preciso reconhecer também, que ele é fruto da possibilidade que temos de re-conhecer nossa existência corporal.
17. Deixo a cargo dos prezados leitores a interpretação do porque aderi a palavra pensamento à palavra movimento, e não, por exemplo, sentimento. Talvez, ambigüamente intuitiva-racionalmente, esteja me contrapondo às posturas relativistas que postulam uma pluralidade radical da razão, sem hierarquia de qualquer tipo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMANN, H. A corporeidade como instância de critérios para a educação. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, Rio Claro, 1993. *Anais*. Rio Claro, UNESP, 1993.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, n.3, p.25-45, 1994.
- CHAUÍ, M. Merleau-Ponty; obra de arte e filosofia. In: NOVAES, A., org. *Artepensamento*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994. p.467-92.
- GAMBOA, S.S. Pesquisa em educação física: as inter-relações necessárias. *Motrivivência*, v.5, n.5/6/7, p.34-46, 1994.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo, Scipione, 1992.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.11, n.3, p.197-200, 1990.
- HEKMAN, S.J. *Hermenêutica e sociologia do conhecimento*. Lisboa, Edições 70, 1990.
- LOVISOLO, H. *Educação física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro, Sprint, 1995.
- NAFFAH NETO, A. *O inconsciente como potência subversiva*. São Paulo, Escuta, 1991.
- NUNES, B. Poética do pensamento. In: NOVAES, A., org. *Artepensamento*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994. p.389-409.
- SILVA, T.T. Desconstruindo o construtivismo. *Educação & Realidade*, v.18, n.2, p.3-10, 1993a.
- \_\_\_\_\_. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: \_\_\_\_\_, org. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993b. p.122-40.
- TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.
- THOMPSON, J.B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis, Vozes, 1995.

## EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1o. GRAU: CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE

Sheila Aparecida Pereira dos Santos SILVA\*

...tão próximo quanto o próximo e tão remoto quanto o mais distante, esta é a verdade mesma do ser... (Martin Heidegger).

### INTRODUÇÃO

Em outras palavras, lembrando Merleau-Ponty (1975), as coisas quanto mais próximas estão dos nossos olhos e narizes, tanto mais difícil se torna a percepção clara e precisa das mesmas, nos levando a viver este mundo sem, ao menos, dar-mos conta dele, ou seja, vivemos um mundo pré-reflexivo.

Vivemos a Educação Física, dela tentamos falar, porém com uma dose de dificuldade, visto que é trabalhosa e demorada a articulação do caminho entre o pré-reflexivo e a reflexão, e não menos simples o caminho do pensamento até as palavras manifestando-se num discurso consistente e coerente.

No entanto, propus-me, nesta ocasião, a apresentar uma reflexão sobre a nossa facticidade<sup>1</sup>, ou seja, num determinado momento pensar

essa nossa existência presa intimamente ao mundo e da qual deveríamos tentar nos libertar para poder, como espectador de um filme ou espetáculo teatral, captar o sentido amplo das coisas (Silva, 1995, p.7).

Esta reflexão procurará abranger aspectos da produção, construção, transmissão, apropriação do conhecimento entre professores e alunos em escolas do primeiro grau e, em alguns momentos, ousando extrapolar indo a um nível mais amplo, sócio-cultural.

Esta atitude baseia-se na crença de que *“primeiro é preciso buscar compreender e aceitar as coisas como se mostram para, depois, interferir nelas”* (Silva, 1994b, p.261). Pretendo contribuir, portanto, com a construção de um panorama atual da Educação Física, através da minha leitura do mundo, com vistas a continuar agindo no sentido daquilo que penso ser desejável para esta área.

### REFLETINDO SOBRE O CONHECIMENTO

Quando penso em conhecimento, associo esta representação à imagem de posse, ou melhor, seja produzindo conhecimento, seja transmitindo ou recebendo um conhecimento já produzido, sempre penso num processo de apropriação por parte de alguém.

Aproprio-me do, até então, desconhecido e esta posse faz de mim alguém diferente. Esse processo de diferenciação progressiva de mim em relação a mim mesmo leva-me a mudar de lugar.

Conhecimento válido, de acordo com a minha tábua de valores, é todo aquele e só aquele que me leva a mudar de lugar, sair de um lugar onde era ignorante a respeito de fatos e/ou perspectivas, para outro onde estes aspectos se desvelam e me tornam curiosa para apropriar-me de outros mais.

Conhecimento válido, para mim, é aquele que é capaz de ampliar minha visão de mim mesma, minha visão sobre a sociedade e as leis que a regem, minha visão sobre o funcionamento das coisas, dos

---

Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.

seres vivos e do universo, no entanto, um conhecimento que não me condene à imobilidade, mas que me torne capaz de agir, detectar os limites impostos à minha ação no sentido de ser mais feliz.

É buscar realizar a utopia de um mundo feliz...

Não posso falar em felicidade sem mencionar que o modelo social que herdamos tem confirmado que a felicidade de uns só acontece em detrimento da dos outros. Só posso falar em felicidade sonhando com mudanças que, provavelmente, não conseguirei viver o suficiente para contemplá-las de forma integral. É como um homem que planta um bosque e não sabe se conseguirá ver as árvores adultas e dando frutos, só pode ter certeza que semeou e cuidou para que as sementes se desenvolvessem.

Para mim o sonho é necessário pois ele fornece energia para continuar vivendo e, especialmente, trabalhando com educação.

Nos meus anos de vida já assisti a muitas mudanças e avaliando as que consigo ter lembrança, o balanço é bastante positivo em direção à humanização sonhada, ainda que bastante distante da sua plenitude.

Via de regra o ser humano dá especial destaque às pedras do caminho e não verifica o quanto já percorreu na sua longa estrada em direção aos objetivos desejados. Tendemos a supervalorizar o que ainda não foi feito e menosprezamos aquilo que já conseguimos fazer. Nossas atitudes no mundo são pautadas por nosso modo de olhar.

Rubem Alves (1995), num comentário a respeito das notícias de jornal, explica que “notícia” deriva de “notar”,

e o “notar” varia de corpo para corpo. Urubu não nota madressilva. Beija-flor não nota carniça. Jornal de beija-flor é diferente de jornal de urubu.

Tentarei apresentar, nesta reflexão, aquilo que vejo como desafios a serem vencidos<sup>2</sup>, porém sem conferir menor destaque ao que já conseguimos fazer, quem sabe, caracterizando uma visão de beija-flor.

Pretendo que minhas afirmações a respeito daquilo que vejo como necessário não assumam um tom arrogante de alguém que pensa estar em posse da verdade, mas como um ponto de partida ou como fundamentos que possibilitem uma gama de ações possíveis. Na vida optamos por princípios e buscamos ser coerentes com os mesmos; estes podem ser flexíveis permitindo-nos a discussão e, via de regra, a revisão dos mesmos.

Tendo isso em mente, organizei meu pensamento e minha fala como segue:

- a) o que vejo como necessário;
- b) o que, nisso, já somos capazes;
- c) o que ainda não sabemos fazer.

## **O QUE VEJO COMO NECESSÁRIO**

Pensando que a Educação Física Escolar é veículo de transmissão e fornece oportunidades para a construção de um conhecimento capaz de mover os seres humanos de um lugar de maior ignorância para outro, onde a ignorância seja menor em relação aos aspectos que mencionei anteriormente; que a Educação Física Escolar pode levar pessoas a um lugar onde se esteja mais próximo da felicidade ou de uma melhor qualidade de vida, acredito que os professores que atuam no processo de escolarização devam ter o domínio de alguns conhecimentos e habilidades.

Em primeiro lugar, a atuação deste professor deve caracterizá-lo por ultrapassar a postura única e exclusiva de um instrutor de atividades físicas, de um recreacionista, de um terapeuta corporal ou psicomotricista. Sua atuação, no entanto, pode conter todas estas facetas, conscientemente assumidas e dosadas em função dos objetivos que se deseja alcançar.

Tais objetivos são pautados pelo paradigma que orienta sua ação e, neste particular, acredito que no meio escolar os paradigmas da aptidão física e da esportivização tem-se mostrado restritivos e, por consequência, não suficientes para que se atinjam as finalidades da Educação Nacional (BRASIL. MEC, 1970) e do ensino de 1o. e 2o. graus (BRASIL. MEC, 1971) explícitas nas Leis de Diretrizes e Bases em vigor.



O conhecimento que necessita ter domínio refere-se à uma visão abrangente do ser humano nos aspectos afetivo, cognitivo e motor, uma visão clara sobre os limites e possibilidades de sua área, tendo em vista a integração do componente curricular - Educação Física - ao trabalho coletivo da Escola.

Este professor deve garantir aos educandos oportunidades para a consecução dos objetivos específicos da Educação Física que, na minha visão, são:

- a) *no domínio motor*: aquisição de um repertório cultural e motor que lhes possibilite aplicações durante toda sua vida em situações cotidianas de movimento através dos mais diversos desafios motores, exercícios físicos, jogos, dança, esportes, explorações de espaços e materiais.

Neste ponto concordo com Daolio (1995) quando fala da necessidade de uma “base motora” (p.41-2), eleita a partir da “eficácia simbólica” (p.40) do repertório de movimentos presentes numa determinada cultura. Tal “base motora” tendo como função propiciar aos alunos a opção entre a prática eficiente ou não, desta ou daquela técnica de movimentos aprendida na escola.

- b) *no domínio cognitivo*: aquisição de conhecimentos básicos de anatomia e fisiologia humanas, noções de biomecânica, bem como aspectos básicos do desenvolvimento das variáveis de aptidão física que os capacite à prática de atividades físicas de forma eficaz e segura.

Ainda neste domínio, a aquisição de informações a respeito da evolução histórica e do significado que as atividades motoras assumem em diferentes épocas, culturas e níveis sociais, fornecendo ao aluno um sentimento de capacidade no sentido de reproduzir, modificar e/ou criar atividades que julgar adequadas às suas necessidades bio-psico-sociais, bem como desenvolvendo o respeito pela heterogeneidade presente no multiculturalismo brasileiro.

- c) *no domínio afetivo*: valorização do movimento corporal e das atividades físicas como fator de desenvolvimento integral do ser humano, onde se incluem a manutenção da saúde em níveis desejáveis e a sociabilização.

Gostaria de enfatizar que, falar em três domínios do comportamento humano não significa que o seu desenvolvimento ocorra em momentos estanques da programação de Educação Física; também não significa que toda e qualquer atividade física, como que magicamente, atinja eficientemente a estes propósitos.

É comum pensar que o simples exercício físico dá conta de desenvolver integralmente o ser humano e eu gostaria de destacar que, para atingir aos objetivos educacionais propostos acima é preciso buscá-los intencionalmente. É preciso preparar cuidadosamente planejamentos onde sejam previstas e selecionadas as melhores situações onde as oportunidades de obter o sucesso almejado estejam presentes e, constantemente, comentar e avaliar este conteúdo junto com os alunos.

Para esclarecer esta mensagem através da utilização de uma metáfora, poderíamos dizer que a Educação Física Escolar é um espetáculo onde o “script” é escrito pelo diretor da peça (professor e direção da escola) com a opinião dos atores (alunos), sendo que todo esse grupo chega a um consenso a respeito da mensagem que desejam transmitir e da impressão geral que desejam causar no público (objetivos atingidos com as aulas).

Em outras palavras, os propósitos das aulas devem ser discutidos e selecionados, até que estejam bem claros para todos: direção, professor, pais e alunos.

O professor, por sua vez, deve ter em mente seus compromissos políticos e as matrizes filosóficas que permeiam seu trabalho e, em relação à sua competência técnica, ter especial cuidado com a dimensão humanística-interacional para que a mesma ajude a constituir um terreno onde professor e alunos possam transitar em férteis diálogos e trabalhos, onde a expressão do aluno possa ocorrer como requisito básico para avançar em relação ao lugar onde está.

## O QUE, NISSO, JÁ SOMOS CAPAZES

No dicionário de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira (1975), encontramos o vocábulo “ensino” com três conotações: uma delas é “adestrar”, a outra é “instruir” e uma terceira que seria “indicar caminhos ou levar a conhecer”. Ao nível das idéias, uma grande parcela dos profissionais admite que na

escola seu papel vai além da instrução pura e simples, ou do adestramento técnico de seus alunos, já sendo visíveis posturas em relação ao ensino no terceiro sentido apontado pelo dicionário.

Já é possível afirmar que houve progresso em relação à visão de que a Educação Física compunha o elenco das disciplinas escolares com a finalidade de colaborar para a eugenia da raça ou para ser o “celeiro de talentos esportivos”.

Hoje já é admissível que, no interior da escola temos o que ensinar (Arantes, 1995; Barros, 1995; Betti, 1995; Castellani Filho, 1995; Cisneiros, 1995; Daolio, 1995; Rodrigues, 1995; Schwalm, 1995; Tolkmitt, 1995; Vago, 1995).

Dentre estes autores citados e numa parcela dos profissionais, já se admite que o conteúdo deste ensino vai além da mera execução da ginástica e dos esportes, assumindo as dimensões amplas de uma “cultura corporal” (Castellani Filho, 1995; Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar & Bracht, 1992), “cultura de movimentos” (Bracht, 1989), “cultura física” (Betti, 1992); “cultura corporal ou cultura física” (Daolio, 1995) ou, ainda, de “patrimônio cultural e histórico” (Vago, 1995). Para Tolkmitt, os professores:

...deverão considerar como ponto de referência o saber que o aluno traz para a escola e, através da ginástica, da dança, dos jogos e dos esportes, analisados em seu contexto social, cultural e histórico, construir novas formas de movimentação corporal visando superar o adestramento até então adquirido...(1995, p.34).

Neste particular, podemos avaliar que hoje, ao menos a nível acadêmico, podemos encontrar pessoas preocupadas com a importância da cultura brasileira, ainda que resultante de uma grande miscigenação de culturas, demonstrando que já não mais importamos tão pura e simplesmente os modelos vindos do primeiro mundo no que se refere ao conteúdo curricular da Educação Física no meio escolar. Esta afirmação, sem sombra de dúvida, não se aplica a outros campos de atuação do profissional de Educação Física onde o “aero-funk”, o “full-contact”, o “slide”, o “step”, o “aerobkids”, o “street dance” entre outras manifestações, ainda marcam a forte influência de outras culturas sobre a nossa.

Numa outra perspectiva, mais focada no nível individual, psicológico, no entanto também superadora da simples transmissão, instrução ou execução de movimentos, encontramos aqueles que defendem que o conhecimento a ser trabalhado durante as aulas deve estar voltado para “o ser-que-se-move” (Parlebás, 1984) ou para “o ser humano em movimento” (Cisneiros, 1995; Moreira, 1993; Santin, 1987, 1988). Este discurso destaca a necessidade de sempre ter em vista que o homem é um ser uno ou, em outras palavras, um todo orgânico, um ser cujos movimentos ultrapassam os limites das simples atividades mecânicas, um ser que brinca, um ser que sente, sendo que a oportunidade para a manifestação dessa sensibilidade conferirá às aulas de Educação Física mais alegria, mais prazer, maiores oportunidades para a manifestação das individualidades.

Um outro aspecto que gostaria de apresentar refere-se à presença, na sua maioria em escolas particulares, da figura do Coordenador de Educação Física e, em alguns níveis de órgãos governamentais, de profissionais de Educação Física o que, resguardadas as visões excessivamente rígidas e tradicionais que eventualmente ocorrem e que mais atrapalham do que auxiliam o trabalho do professor, já representa um avanço na área que antes estava sob responsabilidade única e exclusiva de educadores detentores de outra formação acadêmica.

Percebemos, nos dias atuais, que o Professor de Educação Física já venceu uma série de “complexos de inferioridade” em relação aos professores de outras disciplinas curriculares, participando mais ativamente das discussões pedagógicas e dos Conselhos de Escola já sendo possível constatar algumas incipientes tentativas de integração de conhecimentos inter-disciplinas.

Esta melhoria da integração e do desempenho pedagógico pode ser atribuída, em parte, a uma melhor formação dos docentes de nível superior, fruto dos cursos de Pós-Graduação implantados no país a partir da década de 70 como também por uma maior integração das chamadas disciplinas pedagógicas do curso de graduação. Tal integração, entretanto, raramente atribuível a um trabalho conjunto entre os Centros e Faculdades de Educação e as Faculdades de Educação Física porém, muito mais, pelo fato destas disciplinas serem ministradas por professores com dupla formação acadêmica, por exemplo: Educação Física e Pedagogia, Educação Física e Psicologia, Educação Física e Sociologia.

Podemos afirmar, sem risco de ufanismo, que hoje, na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, a proposta de currículo do curso de Licenciatura que ora se implanta com todas

as dificuldades normais deste processo, apresenta condições de formar professores que comporão o corpo docente de escolas com a visão clara do papel que representam nesta instituição.

Terão condições de saber a contribuição que a Educação Física tem a dar na formação dos alunos, de colocarem-se disponíveis para a realização de trabalhos integrados no interior da escola, com conhecimento técnico suficiente para analisar os problemas que o cotidiano profissional lhes apresenta e, finalmente, com a mentalidade de que o conhecimento advindo da prática deve manter, constantemente, uma relação dialética com a teoria que receberam no curso de Graduação.

Não quero, todavia, pintar um quadro cor-de-rosa a respeito dos nossos graduandos. Nosso futuro professor também sofre das inseguranças e temores próprios de quem inicia sua atuação num lugar diferente mas procura-se formá-lo para que tenha em mente que, as contradições que ocorrem, mostram-se como possibilidades da elaboração de novas sínteses. Em suma, o professor de Educação Física que, hoje, temos condições de formar nesta Universidade nada terá de desvantagem em comparação com os professores das outras disciplinas escolares, de uma maneira geral.

Resumindo este balanço dos avanços que pudemos efetuar:

- a) temos uma visão mais ampla a respeito das nossas possibilidades e finalidades na escola do que há duas décadas atrás. Neste aspecto, os anos 80 desempenharam importantíssimo papel colocando os fundamentos e as visões hegemônicas da Educação Física sob severo questionamento<sup>3</sup>;
- b) temos exemplos de currículos de graduação, com corpos docentes melhor preparados e onde há coerência entre a intenção e a ação de formar professores para a rede escolar;
- c) temos a possibilidade de refletir e optar entre diferentes abordagens curriculares;
- d) temos conhecimento de diferentes metodologias de ensino adequadas à busca dos mais diversos objetivos educacionais;
- e) temos a visão de que o professor de Educação Física tem a mesma importância e o mesmo valor do que os demais professores da escola na tarefa educacional, podendo trabalhar integradamente com outras disciplinas;
- f) temos profissionais de Educação Física ocupando posições onde há poder de decisão no sentido de transformar, filosófica e praticamente, a Educação Física Escolar;
- g) temos, enfim uma visão menos dogmática a respeito de modelos educacionais, possibilitando ao professor agir de acordo com suas crenças e ideais.

## **O QUE AINDA NÃO SABEMOS FAZER**

Uma análise das abordagens e ideologias educacionais existentes associadas ao conhecimento selecionado pelas mesmas para compor os currículos escolares seria por demais extensa para ser apresentada numa ocasião como esta e com o tempo que dispomos para nossa exposição.

Conforme afirmei no início, o sentido da minha fala seria construir um panorama do estado em que vejo a Educação Física com a finalidade de continuar agindo no sentido daquilo que penso ser desejável.

Disse, também, que um conhecimento válido, para mim, seria aquele que me tornasse capaz de agir, detectar os limites impostos à minha ação, no sentido da busca utópica de ser mais feliz e colaborar para que os outros fossem felizes.

Sei da dimensão idealista que reveste minha fala, mas esta postura, longe de ser encarada como um modelo rígido, pretende servir como estímulo para que pessoas diferentes, em contextos sociais diferentes, também busquem ultrapassar as barreiras que se apresentam em busca de condições melhores de existência.

O que falarei a partir de agora não deve ser entendido, portanto, como críticas e repreensões, mas com o sentido deixado claro no parágrafo anterior, buscando apontar as possibilidades de continuar agindo, as lacunas de conhecimento e atitudes que necessitamos aprender.

Entendo que assumo um posicionamento ético onde não seja suficiente ocultar e escamotear o erro e a deficiência, mas conversar com os profissionais e colegas envolvidos para que reflitam, revejam e, se julgarem adequado, modifiquem suas atuações.

Parto da constatação de que conhecemos mal a nossa história, a conhecemos de forma enviesada, porém desejamos basear nossas aulas numa “cultura corporal” como se a mesma só existisse no momento presente, como se não tivesse origens e por quês.

Além de conhecer pouco nossa própria história e os elementos da cultura corporal, temos nos mostrado acomodados o suficiente para nem sequer conhecer a cultura que nos rodeia, a história do bairro onde se situa a escola, a origem social dos nossos alunos, os significados existentes em toda a comunidade escolar. Talvez por isto, seja bem mais fácil continuar ministrando seqüências pedagógicas dos esportes e depois “soltando a bola” para os alunos jogarem.

Não ignoro o salário baixo de um professor da rede pública do ensino e este, na maioria das conversas a respeito da melhoria da qualidade do ensino, sempre tem sido apontado como o maior responsável pelo baixo envolvimento do professor e, conseqüentemente, para que as propostas curriculares não dêem certo.

Historicamente, a profissão de professor não costuma ser muito bem paga, apesar de, tempos atrás, já ter gozado de um melhor “status” social.

Acho que as lutas e reivindicações devem continuar, no entanto, não esquecendo que só se sai vitorioso de uma greve quando, além de melhorar o “hollerith”, melhora-se também a qualidade das aulas.

Por quê digo isto ?

Porque ainda ouço pessoas que optam por esta profissão porque se tem de dois a três meses de férias por ano e porque não ministram aulas em dias de chuva (Moreira, 1991).

Ainda encontro quem afirme que a escola só é boa quando os alunos vão embora. Ainda encontro quem sonhe com um “belo par de calos nas cordas vocais”, com um “problema crônico de coluna”, com uma “perna cheia de varizes”, ou ainda, com um desequilíbrio psiquiátrico que os pudesse conduzir a uma readaptação funcional ou a uma aposentadoria precoce. Acredito que precisamos reaprender o prazer de trabalhar, o prazer de fazer, o prazer de buscar o desconhecido junto com os alunos, de experimentar, de tentar novamente.

Para que todo este falar sobre o conhecimento que devemos transmitir e sobre a especificidade deste componente curricular não se transforme numa semente em terreno pedregoso, não podemos continuar ignorando o estado psicológico dos nossos profissionais do ensino.

É preciso tentar mudar este quadro onde o professor se sente abandonado e não consegue reunir energias para continuar estudando. Percebe-se uma grande dificuldade dos professores em estudarem sozinhos e, dependendo de quanto anos restam para a aposentadoria, a dificuldade em buscar cursos de aperfeiçoamento vai se tornando cada vez maior.

Se as pessoas interessadas que estão aqui presentes continuarem a investir seus esforços na tarefa de pensar a contribuição que a Educação Física pode oferecer na formação, desenvolvimento e aprimoramento humano, espero que possamos trabalhar melhor em conjunto com as demais disciplinas da escola. Espero que, neste trabalho, possamos sentir que desempenhamos nosso papel sem, necessariamente, ser um utensílio de auxílio de outras áreas de conhecimento.

Na tarefa educativa busca-se desenvolver uma série de competências (Gardner citado por Machado, 1995) e apenas a complementaridade entre as diferentes disciplinas pode atingir a este objetivo. Precisamos, portanto, pensar em especificidade como um fortalecimento do nosso conhecimento porém desvinculando esse conceito do conceito de limite, demarcação, fronteira que devemos defender de invasões alheias.

Aproveitando que falei de fronteiras e de trânsito, creio que precisemos avançar no sentido de buscar a aproximação e a complementaridade das abordagens biológicas, psicológicas e sócio-culturais, o que, na minha opinião, só pode ocorrer ao nível da aplicabilidade, ou seja, da prática.

Desta forma, é provável que aprendamos a mostrar aos alunos, seus pais, coordenadores e diretores de escolas que a Educação Física Escolar não é apenas esporte e competição.

E por falar em competição, não podemos ignorar que hoje há uma gama imensa de atividades fora da escola dividindo com a Educação Física a popularidade sempre gozada por esta. Precisamos, portanto, conhecer melhor os interesses de nossos alunos, sua linguagem. Relembrando meu saudoso professor Joel Martins, não adianta falarmos do passado enquanto nossas crianças pensam em seres extra-terrestres, naves espaciais e Internet. Vamos falar do passado a partir de seus ETs e naves espaciais, mas situando-os no presente de forma que consigam ler e compreender nossa herança do passado, sabendo-se capazes de fazer o futuro com uma aparência diferente.

Provavelmente muitas outras coisas não sabemos fazer, nem ao menos conseguimos uma relação efetiva e permanente entre Escolas e Universidades, mas espero ter contribuído apontando aspectos onde é possível ampliar nosso conhecimento e melhorar nossa atuação.

## NOTAS

1. Segundo Martin Heidegger (1985), o termo “facticidade” refere-se a inegável presença humana no mundo como um fato.
2. O lado negativo, ou aquele que evidencia nossas incapacidades, costumam ser os “pratos cheios” daqueles que só enxergam como urubus.
3. A respeito da crise ocorrida nesta década, leia Silva (1994a).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. Sobre jornais e aleluias. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 nov. 1995. Cad.1, p.3.
- ARANTES, A.C. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.25-6, 1995. Suplemento 1.
- BARROS, M.L.F. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.32-3, 1995. Suplemento 1.
- BETTI, I.C.R. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, p.27-31, 1995. Suplemento 1.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.3, n.2, p.282-7, 1992.
- BRACHT, V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física/UEM**, v.1, n.2, p.12-9, 1989.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes e bases da educação nacional**: Lei n. 4 024 de 20/12/61. Brasília, MEC, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes e bases do 1o. e 2o. graus**: Lei n. 5 692 de 11/08/71. Brasília, MEC, 1971.
- CASTELLANI FILHO, L. Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, p.10-9, 1995. Suplemento 1.
- CISNEIROS, M. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.36-9, 1995. Suplemento 1.
- DAOLIO, J. Educação a partir do movimento. **Revista Paulista de Educação Física**, p.40-4, 1995. Suplemento 1.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- HEIDEGGER, M. **Carta sobre o humanismo**. 3.ed. Lisboa, Guimarães, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à metafísica**. 3.ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1987.
- MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática**. São Paulo, Cortez, 1995.
- MERLEAU-PONTY, M. **La fenomenologia de la percepción**. Trad. Jem Cabanes. Barcelona, Península, 1975. /original: 1945/.
- MOREIRA, W.W. Educação física escolar: a busca da relevância. In: PICCOLO, V.L.N., org. **Educação física escolar: ser... ou não ter?** Campinas, Edunicamp, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas, Edunicamp, 1991.
- PARLEBÁS, P. Perspectivas para una educación física moderna. **Cadernos Unisport**, v.1, n.1, 1984.
- RODRIGUES, M.R. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.47-9, 1995. Suplemento 1.
- SANTIN, S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, Unijuí, 1987.
- \_\_\_\_\_. Educação física e esportes no 3o. grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: PASSOS, S., org. **Educação física e esportes na universidade**. Brasília, SEED/MEC, 1988.
- SCHWALM, A. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.50-3, 1995. Suplemento 1.
- SILVA, S.A.P.S. Educação física: um fenômeno que se desvela. **Revista Paulista de Educação Física**, v.8, n.1, p.58-68, 1994a.
- \_\_\_\_\_. A questão do conhecimento segundo Merleau-Ponty. **Revista APG/PUC-SP**, v.3, n.6, p.251-62, 1994b.
- \_\_\_\_\_. Relação professor-aluno em aulas de educação física: um tema a ser pesquisado. **Revista Licenciatura/FMU-FIAM-FAAM**, v.1, n.1, p.6-9, 1995.
- SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.
- TOLKMITT, V. Educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, p.34-5, 1995. Suplemento 1.
- VAGO, T.M. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p.20-4, 1995. Suplemento 1.

## ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA DE 2o. GRAU

José Sérgio F. de CARVALHO\*

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado nem padre; será primeiramente um homem<sup>1</sup> (Jean Jacques Rousseau).

Essa idéia de que a escola tem como papel a formação global do homem, tão bem expressa na citação de Rousseau, não é apenas um ideal de educação formulado como um princípio teórico de uma doutrina filosófica. A própria legislação brasileira o consagra como uma diretriz pedagógica, ao afirmar que a educação do 2o. grau deve ter como princípio a formação do cidadão. E é interessante notar quão pouca atenção tem sido dada a esse preceito teórico, talvez até por acreditarmos que ele é suficientemente claro e que dispensa reflexões mais detalhadas. Assim, cremos que nossa dificuldade residiria menos em compreendê-lo do que em viabilizá-lo em termos práticos, sobretudo em face da forte demanda atual no sentido de que o ensino de 2o. grau seja eminentemente uma ponte para o ensino superior, assim como o de 1o. grau deve fornecer as bases para o 2o. grau.

Assim compreendida a especificidade da escola de 2o. grau, a prioridade para a formação da cidadania, prevista em lei, cede espaço, pragmaticamente, à preparação para o vestibular e ao acesso ao ensino superior, ainda que na verdade boa parte de nossos alunos não tenha a menor chance de atingir esse grau de escolaridade. A oposição a essa visão pragmática ou utilitarista do papel social da escola de 2o. grau, por outro lado, tem freqüentemente se pautado pela idéia de que à instituição escolar cabe fornecer as diretrizes de um projeto político, promovendo a consciência necessária à implementação de uma nova realidade social e política, da qual os professores seriam os porta-vozes. Essa seria, portanto, a forma de recuperarmos o preceito da escola como compromisso para com a cidadania.

Gostaria de apresentar, através destas breves reflexões, tanto a pertinência da máxima consagrada em lei, como o equívoco de que ela tem sido vítima, tanto no caso da transformação do 2o. grau em preparação para o vestibular, como na visão de que cabe à escola guiar as transformações políticas da sociedade, que pretensamente recuperaria sua ligação com a formação para a cidadania. Mais ainda, gostaria de mostrar como ambas as posturas têm em sua raiz o mesmo equívoco básico. E esse equívoco não se deve exclusivamente ao problema real de que a idéia de cidadania é algo vago, que necessitaria de uma explicitação mais clara se quisermos por ela nos guiar. Este equívoco tem por base, como destaca Arendt<sup>2</sup>, os ideais desenvolvidos na modernidade, sobretudo a partir do próprio Rousseau, de que a educação tem um compromisso político com o *futuro*, sendo a atividade pedagógica essencialmente política, assim como a atividade política seria, também ela, essencialmente pedagógica.

A idéia de que toda pedagogia é política, assim como toda atividade política é pedagógica ganhou considerável espaço em nossa sociedade, sobretudo a partir dos anos 60, uma vez que o voto - expressão simbólica máxima da cidadania - era restrito aos alfabetizados. Nada melhor para expressar essa equivalência entre as atividades políticas de um professor e caráter pedagógico da ação política dos cidadãos

---

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

do que o slogan difundido e consagrado de que todo educador é um educando e todo educando é um educador<sup>3</sup>. No entanto, como nos alerta Arendt, com extrema lucidez:

às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade em face ao novo (1972, p.226).

Assim, preparar o futuro pelas mãos de nossos alunos, seja qual for o futuro vislumbrado: uma sociedade sem classes, uma utopia tecnológica pós-moderna ou outra qualquer, significa transferir para eles responsabilidades que são nossas e retirar deles a responsabilidade, que lhes é própria, pelos caminhos do mundo de amanhã. E simultaneamente significa também que não assumimos nossas responsabilidades, posto que, gostemos ou não deste mundo ao qual pertencemos, por ele somos coletiva e historicamente responsáveis:

o educador está em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (Arendt, 1972, p.239).

Essa insistente recusa em apresentar às gerações mais novas o mundo em que elas serão por nós inseridas, tal como ele tem sido e é, só pode significar nosso desprezo e mal-estar pelo mundo presente. Comportamo-nos em face do mundo atual como seres que têm saudade do futuro e vergonha do passado. Mas somos, em face de nossos alunos, seres do passado e do presente, não do futuro. A bem da verdade, fazer da educação simplesmente *um instrumento para o futuro* - seja através das utopias que lhes legamos como se estas fossem legítimas escolhas deles ou ainda, numa perspectiva individualista, quando justificamos a educação como uma ponte, por vezes um mal necessário, para um futuro econômico individual melhor, é negar à educação seu papel mais relevante, expresso na idéia, que insisto tem sido mal compreendida, de uma preparação para a cidadania, ou seja para a vida ativa no mundo dos homens.

Se no plano coletivo preparar o futuro a partir de nossos sonhos passados é, no mínimo, ilegítimo, no plano individual é, pelo menos, em grande medida inútil. Em um mundo que se enriquece continuamente com novas técnicas, novas teorias e novos problemas, em um ritmo que mal conseguimos acompanhar, como cumprir a promessa de uma preparação para o amanhã? Um amanhã que sequer vislumbramos? Nesse sentido não me parece surpreendente que as novas gerações apresentem desprezo por nossa retórica educacional fundada em bases tão movediças e pouco sólidas como a preparação para o futuro do mundo ou o de cada indivíduo.

Mas, se a preparação para a cidadania não se confunde com a transferência arbitrária de sonhos passados, nem tampouco com a idéia de que cabe à escola ser um serviço social para o êxito econômico individual, qual o sentido de a pensarmos como local socialmente construído para a preparação da cidadania? Parece-me que a relevância da escola como espaço para a preparação da cidadania deriva de ela ser a ponte entre o espaço privado do lar (que diz respeito ao indivíduo e à sua preservação) e o espaço público da sociedade (do que pode ser visto, ouvido e debatido por todos, que diz respeito ao *que é comum entre os homens*). E isto fica patente pelo fato de que ainda que a escolaridade possa ser *desejada* pela família é o Estado que a *exige*, porque dela necessitamos se quisermos preservar e conservar aquilo que foi pública e abertamente construído.

Assim, à escola cabe um papel de conservação do mundo cultural e científico construído pelos homens em sua atividade pública, ou como destaca Arendt, essa conservação do que o mundo público e comum construiu

faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no campo da educação, ou melhor nas relações entre adultos e crianças, não no âmbito da política, (grifos nossos) onde agimos em meio a adultos e com iguais. Tal atitude conservadora em política - aceitando o mundo como ele é... não pode levar senão à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que haja seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo (1972, p.242).

O desprezo por esse papel conservador da escola, conservador não em um sentido político, mas no sentido de que ela é uma instituição social de conservação e transmissão dos conteúdos culturais de uma civilização ou nação, tem nos levado a esse equívoco, que se manifesta em termos antagônicos, ora com a ênfase em seu papel econômico para a vida do indivíduo - como se ela fosse uma instituição a serviço do espaço privado - ora com ênfase em interesses políticos ou morais de um segmento particular da sociedade - como se ela fosse espaço de um grupo e não do público, daquilo que é comum aos grupos divergentes e mesmo antagônicos que integram uma sociedade. Assim, a idéia do público pressupõe a idéia da divergência e da pluralidade. A decisão de escolarizar ou não a população ou determinados segmentos dela é sempre uma decisão política, assim como a exclusão ou inclusão de determinadas tradições constituintes dessa sociedade no conteúdo consagrado como escolar.

Tomemos como exemplo o ensino da história. Que história ensinar e por qual abordagem? O conteúdo histórico que deve nos interessar no âmbito escolar é exclusivamente a história brasileira e européia - fonte da tradição de uma parcela de nossa população - ou deve incluir, por exemplo, a história dos povos africanos e americanos pré-colombianos? O que vem a ser o conhecimento histórico fundamental? Datas, nomes de políticos importantes, mentalidades de povos antepassados, o cotidiano desses povos ou as lutas econômicas dos segmentos sociais? Seguramente não há uma resposta unívoca a essas questões e as escolhas, também neste caso, irão refletir a diversidade própria da cultura como criação da pluralidade do espaço público. Nesta, como em todas as esferas do social, há uma cultura instituída e um movimento instituinte. Construimos socialmente tanto as nossas tradições como suas representações pelo embate público das nossas divergências. E tudo do que aqui foi dito sobre a história aplica-se a quase qualquer outra área do conhecimento. No caso das nossas tradições culturais quanto à saúde, o uso e à fruição de nossos corpos, ou seja, o papel da Educação Física na escola, também poderíamos nos perguntar que formas que compõem nosso legado cultural e teríamos de decidir entre diversas tendências já instituídas e em vias de instituição. Mas, seja qual for o caso, sempre estaremos lidando, escolhendo e transmitindo tradições culturais que nos formaram, conservando aquilo que se constituiu como o saber sistematizado de um povo.

Assim sendo, gostaria de pensar o papel público da escola de 2o. grau, seu papel relevante para a formação do cidadão, a partir dessa perspectiva teórica e, sobretudo, a partir dos quase 15 anos que tenho trabalhado com esse segmento da escolaridade. Se voltarmos à citação e às idéias de Rousseau e buscarmos, se não for excessivamente presunçoso, retificá-la, diria que não é papel da escola o desenvolvimento da natureza humana, posto que para isto não se faz necessário o concurso das instituições humanas, bastaria abrigar o aluno e deixá-lo desenvolver-se. À escola, como instituição que preserva e lega às gerações mais jovens o saber acumulado pela cultura do mundo público e comum aos homens, cabe ser a transmissora dessas conquistas intelectuais e culturais de nossos antepassados. Somos, assim, agentes sociais e profissionais portadores de uma tradição e de um saber que remonta a vários séculos, de sociedades que desenvolveram a escrita, a matemática, as ciências, as artes e que nos formaram tal como hoje somos. Somos, portanto, uma ponte entre o passado e o futuro dessas gerações, que encontram um mundo edificado não só no espaço físico e natural, mas também um mundo humano de teorias, explicações e instituições que medeiam nossa existência, nossa condição humana, que supera nossa simples natureza biológica.

Cabe-nos, portanto, uma parte fundamental da preparação para esse mundo comum, que na expressão de Arendt cria algo que, como uma mesa, serve simultaneamente para que nós nos unamos e para evitar que colidamos uns com os outros. E essa preparação não se faz abstratamente, através de máximas ou conselhos de natureza moral, política ou qualquer outra, mas através do contato direto com aquilo que elegemos como os cânones de nossa cultura escolar, com nossos livros, teorias e obras de arte, por exemplo. A justificativa para os conteúdos escolares não repousa, nem deve repousar, na sua possível pertinência ou



utilidade para um exame vestibular ou para uma revolução qualquer, mas simplesmente no fato de que cabe à escola inserir os jovens nesse mundo que criamos, que se transforma e que será habitado e transformado por eles.

E nesse sentido não há a menor diferença entre o ensino da filosofia, ao qual me tenho dedicado, e o ensino da Educação Física, que na verdade não é simplesmente física, mas cultural. Cada povo, cada cultura inventou e re-inventa formas de representar e de se utilizar o corpo. Jogamos futebol, nadamos e jogamos capoeira porque estamos inseridos em uma cultura que desenvolveu tais capacidades de uso e de fruição dos nossos corpos. Nossos corpos já não mais são mera herança biológica, nossa condição existencial os moldou tal como moldou outros aspectos de nossa existência. O homem que filosofa, que faz poesia, que esculpe, que explica e joga capoeira não é um produto da natureza, mas da condição humana.

Como professores do 2o. grau, não nos cabe simplesmente zelar pela obra da natureza ou pelos interesses dos indivíduos, mas por uma parte importante do elo cultural que nos une aos nossos antepassados e aos nossos contemporâneos. E assim o fazemos através daquela que é nossa atividade específica, que nos distingue dos demais agentes sociais, que é o *ensino* sistemático dessas tradições e conteúdos escolares que elegemos como representativos de nossa herança cultural. É através desse ensino que apresentaremos as visões e as lutas políticas e morais, entre tantas outras, que marcaram e marcam nossa existência como homens dotados de cultura e inseridos em uma sociedade. O 2o. grau é o último estágio dessa educação comum aos jovens, que possibilitaria - ou não - esse elo. O que é uma ótima razão para que nos dediquemos à busca desse elo e resgatemos, assim, a formação não exatamente do homem natural como queria Rousseau, mas do cidadão dotado de uma tradição cultural que possibilita e viabiliza sua inserção e sua ação no mundo.

## NOTAS

1. A epígrafe de Rousseau, extraída da obra Emílio, foi retirada de um artigo de José Mário P. Azanha, intitulado *O ensino de 2o. grau na Escola de Aplicação da FEUSP*, que ao lado do texto *A crise da Educação nos EUA*, serviu como base para estas reflexões.
2. cf. Hanna Arendt, **Entre o passado e o futuro**, São Paulo, Perspectiva, 1972.
3. Em um outro escrito, ainda a ser publicado, a respeito da identidade profissional do pedagogo, procuramos demonstrar que a validade desse "*slogan*" depende da acepção da palavra educação. Se a pensarmos em um sentido muito amplo, sem dúvida é verdadeiro. Virtualmente qualquer instituição social tem um aspecto educativo e ao conviver com os outros aprendemos e ensinamos simultaneamente. Não há homem que não tenha, ao longo de sua vida, ensinado e aprendido de outro homem. Mas dentro do âmbito escolar essa máxima tende a obscurecer a especificidade daqueles que são profissionais da educação. A atividade educacional profissional e institucionalizada na escola pressupõe o ensino, ou seja a transmissão de um conteúdo específico e dentro de um contexto hierarquizado pela posse de determinados conhecimentos e mesmo de um papel social muito diferenciado entre o professor (educador profissional e não eventual) e seus alunos (que eventualmente ensinam a ele ou a qualquer outro algo que sabem).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDR, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro, Forense, 1980.  
 \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1972.  
 AZANHA, J.M. **Educação: alguns escritos**. São Paulo, Nacional, 1987.

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EM BUSCA DA PLURALIDADE

Jocimar DAOLIO\*

Temos discutido nos últimos anos a Educação Física Escolar numa perspectiva cultural, e é a partir deste referencial que consideramos a Educação Física como parte da cultura humana. Ou seja, ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. É nesse sentido que se tem falado atualmente de uma cultura corporal, ou cultura física, ou, ainda, cultura de movimento. Se aceitarmos que a Educação Física trata da cultura de movimento, podemos concluir que sua atuação escolar deve dar conta da sistematização desse conhecimento ao longo do 1o. e 2o. graus, nos mesmos moldes das outras disciplinas escolares. A Matemática, por exemplo, deve organizar o conhecimento popular matemático trazido pelos alunos, a fim de desenvolver e estimular o raciocínio e a lógica matemáticos.

Parece-nos que Educação Física Escolar deveria fazer a mesma coisa: partir do conhecimento corporal popular e das suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento.

Se o objetivo da Educação Física Escolar parece óbvio, por que será que sua prática cotidiana ainda não passou por uma reformulação? De fato, os debates acadêmicos e a produção científica na área têm crescido significativamente na última década, sem, no entanto, conseguir transformar a prática escolar de 1o. e 2o. graus.

Entendemos que a Educação Física Escolar é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em certos valores. Ela ocorre historicamente em um certo cenário, com um certo enredo e para um certo público, que demanda uma certa expectativa. É justamente isso que faz a Educação Física Escolar ser o que é. Sendo uma prática tradicional, ela possui certas características, muitas vezes inconscientes para seus atores. Em outras palavras, existe um certo estilo de dar aulas de Educação Física, estilo que é, na maioria das vezes, valorizado pelos alunos, comunidade e direção da escola (Daolio, 1993).

Isso quer dizer que sua transformação não é tão simples, nem tão rápida quanto gostaríamos que fosse. Infelizmente, ela não depende diretamente apenas de uma melhoria na formação profissional, ou de um significativo aumento salarial para os professores, ou somente de uma maior dotação de materiais para as aulas. Embora esses fatores sejam necessários, eles parecem não ser suficientes para a revisão da papel da Educação Física Escolar, já que esbarram na própria tradição cultural da prática.

Não estamos querendo transmitir pessimismo em relação à Educação Física Escolar. Apenas não queremos ser ingênuos, achando que um novo discurso será capaz, por si só, de transformar a prática. Se fosse assim, isso já estaria acontecendo.

Queremos partir da consideração da tradição cultural da Educação Física Escolar, reconhecendo os valores, muitas vezes inconscientes, que dão suporte e sentido à sua prática, fazendo parte do imaginário social da área e de seus profissionais. Talvez o principal aspecto desta tradição seja a consideração do homem como uma entidade de natureza exclusivamente biológica, e seu corpo constituído por um conjunto de músculos, ossos e articulações, passíveis de um treinamento e possíveis de melhor rendimento (Daolio, 1995).

Acreditamos que essa tendência em considerar o homem como um ser biológico não aconteceu somente na Educação Física, mas em outras áreas também, devido à grande influência das ciências naturais. No caso da Educação Física, essa influência mostrou-se determinante, talvez pela sua atuação sobre e por

---

\* Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

meio do corpo. O fato é que, por considerar o corpo somente como entidade biológica, a Educação Física Escolar atua homoganeamente, tendendo à universalização de seus procedimentos metodológicos. O pressuposto é o de que o corpo, sendo um conjunto biológico, responderá sempre da mesma forma, porque os homens possuem corpos muito semelhantes. Isso talvez explique a padronização das aulas de Educação Física.

As diferenças entre os alunos, ou não serão percebidas pelo professor, ou serão justificadas como fruto da natureza. Assim, alguns alunos serão considerados como biologicamente bem dotados, e outros, como menos dotados.

Nesse processo, a tarefa do professor não será a de propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso à cultura de movimento, mas a de descobrir os alunos biologicamente bem dotados, burilá-los, a fim de que tenham oportunidades de chegar às equipes esportivas representativas da escola ou mesmo fora dela.

Esse processo, quase sempre inconsciente por parte do professor, parece que habita o imaginário social da Educação Física Escolar, e nos faz compreender a dificuldade relatada pelos professores em trabalhar com turmas heterogêneas em termos de habilidades motoras. Nos faz compreender também porque um professor de Educação Física é valorizado na medida em que sua equipe vença campeonatos ou pelo número de talentos esportivos que ele descobriu e encaminhou aos clubes.

Essa tradição cultural, no entanto, tem se mostrado perversa para um grande contingente de alunos, que estão sendo alijados da Educação Física ou sendo subjugados nas aulas, em nome de uma excelência motora que só alguns são capazes. É comum ouvirmos pessoas adultas falando de sua experiência de Educação Física com muita tristeza ou com muita raiva. Pessoas que ficaram à margem das aulas, e que não possuem hoje autonomia para usufruir da cultura corporal.

Parece ser necessária a interferência neste círculo vicioso em que se constituiu a Educação Física Escolar: por um lado há uma tradição cultural que faz com que a Educação Física seja biológica e universalizante, excluindo muitos alunos. Mas, por outro lado, é justamente por ela ser assim que ela é conhecida e valorizada.

Nesse sentido, temos proposto uma Educação Física Plural, cuja condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos. Esta Educação Física Plural parte do pressuposto que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Sendo eles diferentes e tendo a aula que alcançar todos os alunos, alguns padrões de aula terão que, necessariamente, ser reavaliados. Parece que é o que vem acontecendo com as aulas mistas. Os professores, não sem dificuldades, tem lidado com as diferenças entre meninos e meninas.

A Educação Física Plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal - jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas - e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos. Obviamente, que seu objetivo não será a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo. Os elementos da cultura corporal serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos.

Nas séries iniciais do 1o. grau, esse conhecimento a respeito da cultura corporal será desenvolvido, prioritariamente, de forma vivencial. Nesse momento, as aulas de Educação Física devem propiciar uma ampla gama de oportunidades motoras, a fim de que o aluno explore sua capacidade de movimentação, descubra novas expressões corporais, domine seu corpo em várias situações, experimente ações motoras com novos implementos, com ritmos variados, etc. O professor deverá procurar levar o alunos, ao realizar as ações motoras, compreender seu significado e as formas de execução. Essa atuação nas primeiras séries do 1o. grau refere-se ao que os desenvolvimentistas denominam de educação do movimento (Tani, Manoel, Kokubun & Proença, 1988).

Nas séries intermediárias do 1o. grau, mais precisamente até a 6a. série, acreditamos que o trabalho de Educação Física deve enfatizar o desenvolvimento e a reconstrução das técnicas esportivas, ginásticas ou de dança, considerando-se diversos níveis de relação (Garganta, 1995). Dessa forma, a bandeja do basquetebol, por exemplo, não deve ser ensinada de forma padronizada aos alunos. Ela se constitui numa relação entre o indivíduo, a bola e o alvo, que, no caso, é a cesta. Um movimento de dança em dupla nada mais é do que uma relação entre o indivíduo, o colega e o ritmo da música. Não se trata de ensinar a técnica tida como correta, mas de propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma série de relações com o espaço, com bolas, com implementos, com o colega, com o grupo, com o ritmo, com vários alvos, com diferentes

adversários. Assim, as técnicas não serão aprendidas de forma passiva e mecânica. Elas serão reconstruídas pelos alunos, sendo, portanto, mais significativas a eles.

Nas séries finais do 1o. grau e ao longo do 2o. grau, partindo da capacidade cognitiva que os alunos possuem, que permite a eles pensar de forma abstrata, é possível ampliar os objetivos da Educação Física. Ao contrário das séries anteriores, onde os alunos raciocinam ainda vinculados a uma experiência real, os adolescentes, ao pensarem hipoteticamente, podem trabalhar com a cultura corporal não só no sentido de vivenciá-la, mas também compreendendo-a, criticando-a e transformando-a. Assim, pode-se pensar numa Educação Física que, além da vivência de movimentos esportivos, ginásticos ou de dança, assegure também um conhecimento a respeito dessas expressões corporais (Pellegrinotti, 1993; Verenguer, 1995).

Assim, propomos para o desenvolvimento dos conteúdos no 2o. grau, o trabalho com temas de estudo e aplicação, que poderão ser eleitos pelo professor juntamente com os alunos e desenvolvidos tanto na teoria quanto na prática. A escolha dos temas vai depender do grupo, do bairro, da cidade e da própria comunidade, que elege suas atividades mais significativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V.L.N., org. **Educação física escolar: ser...ou não ter?** Campinas, UNICAMP, 1993.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J., orgs. **O ensino dos jogos desportivos**. 2.ed. Porto, Universidade do Porto, 1995.

PELLEGRINOTTI, I.L. Educação física no 2o. grau: novas perspectivas? In: PICCOLO, V.L.N., org. **Educação física escolar: ser...ou não ter?** Campinas, UNICAMP, 1993.

TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

VERENGUER, R.C.G. Educação física escolar: considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente no 2o. grau. **Revista Paulista de Educação Física**, v.9, n.1, p.69-74, 1995.

## PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO 2o. GRAU

Walter Roberto CORREIA\*

### INTRODUÇÃO

Inicialmente quero agradecer o convite feito pela comissão organizadora, e pela possibilidade de participar de um debate, cujo tema, sem sombra de dúvidas, é relevante.

Este é o terceiro seminário sobre Educação Física Escolar, promovido por esta instituição, desde o início da década de 90. Portanto, gostaria de resgatar brevemente as discussões anteriores, tendo como referência os anos 80.

Creio que as discussões no campo da Educação e da Educação Física na primeira metade da década de 90, foram subsidiadas pela produção de pesquisas sobre a escola na década de 80.

Esta década, foi marcada por transformações na sociedade brasileira, no sentido de promover uma reorganização da sua estrutura social vigente, em bases mais justas e democráticas.

Apesar de 10 anos desde à chamada "Abertura Democrática", a consolidação de uma sociedade com tal perfil, ainda é desafio para o terceiro milênio e, dificilmente, se dará mediante uma escola ineficaz, excludente e essencialmente elitista.

A produção de conhecimento sobre a educação escolarizada, entre muitos aspectos, tendeu a desvelar os conteúdos ideológicos subjacentes as políticas educacionais e as práticas escolares. A Educação Física não ficou alheia a este processo de rever os seus pressupostos, valores e propostas, caracterizando assim, uma crise de identidade face as novas demandas sociais.

Apesar dos diagnósticos elaborados pelos agentes da Educação na década anterior, frente às denúncias da produção do fracasso escolar em larga escala, estas não foram suficientes para promover mudanças qualitativas no interior das escolas nos anos 90.

A leitura que faço em relação a Educação Física na década de 90, é que existe uma preocupação entre os teóricos, no sentido de redimensionarem a contribuição deste componente curricular dentro da escola e esclarecer qual é o seu objeto de ensino.

Propor uma discussão em termos de qual é o conhecimento e a especificidade da Educação Física Escolar é uma atitude de responsabilidade social, pois, desta maneira, situa as possibilidades desta mesma no quadro mais geral da educação escolar.

Para o momento, a proposta é debater a Educação Física no 2o. grau e procurar responder qual é o conhecimento que esta traz enquanto contribuição para o ensino de 2o. grau? Qual é a importância deste componente curricular na formação dos adolescentes? Portanto, a pergunta que fica é a seguinte: o que ensinar? para quem ensinar? como ensinar Educação Física no 2o. grau?

Minha contribuição para essa mesa redonda, é expor alguns dados de uma experiência realizada em duas escolas públicas de 2o. grau na 16a. DE-Capital, mediante uma idéia de planejamento participativo e uma concepção de currículo aberto para o ensino de Educação Física.

A intenção é de resgatar alguns aspectos dos cotidianos em questão, de maneira à fornecer subsídios para a discussão, a partir das dificuldades encontradas no trabalho docente no interior de uma escola pública. É no resgate das ações deste tempo e espaço chamado cotidiano, que as propostas se consolidam ou não, que os significados das práticas são construídos, é nesta realidade em que as contradições emergem e as propostas pedagógicas se configuram.

---

\* Rede Pública Estadual de São Paulo.

## **PRESSUPOSTOS**

Durante os anos de 92, 93 e 94, tive o desafio de encaminhar um trabalho junto à E.E.S.G. Brasília Machado e a E.E.S.G. Conde J.V. de Azevedo na 16a. DE-Capital.

As dificuldades iniciais eram como justificar e legitimar uma proposta de ensino em Educação Física para aquelas escolas.

Questões de como elaborar objetivos, selecionar conteúdos e temas, critérios de avaliação, não foram devidamente tratados em minha graduação, o que, por sua vez, representou uma dificuldade inicial na organização das diretrizes básicas para o trabalho pedagógico.

Outra dificuldade encontrada, foi no sentido de se ter à disposição, material que pudesse apresentar sugestões metodológicas consistentes, para que fosse possível construir um projeto para aquela realidade.

Em termos de material para consulta tive à disposição, a proposta curricular da CENP e da obra de Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar & Bracht (1992), que de certo modo colaborou no início dos trabalhos.

A proposta curricular, faz uma análise da problemática do 2o. grau, analisa também as questões de legislação, e apresenta as características de desenvolvimento dos adolescentes nas dimensões afetivas, cognitivas, físicas e sociais. Esta faz também, considerações metodológicas em uma perspectiva construtivista, propondo a problematização de temas como esporte, dança, lutas e outros. O que de certa forma marcou esta proposta, foi a sugestão de se explorar temas e atividades para além dos jogos que tradicionalmente são tratados na escola, como por exemplo, a dança, as lutas, os jogos populares, expondo assim, as dimensões sócio-culturais destas atividades, procurando constantemente contextualizá-las.

O trabalho de Soares et alii (1992) também enfatiza a exploração de outros temas e valoriza uma discussão a nível sócio-cultural, que, na ocasião, me influenciou na configuração da proposta pedagógica em questão.

Mesmo tendo estes materiais para consulta e orientação, a preocupação que me tomava era qual seria a finalidade primordial, ou melhor, a especificidade da educação em nível médio? Quais seriam os valores que orientariam o trabalho coletivo dos professores, já que para aquele momento, estávamos atravessando uma reforma no sistema educacional, ou seja, a implantação do projeto das escolas padrão? Se o projeto em questão, preconizava a melhoria da qualidade de ensino através do desenvolvimento da autonomia escolar, nos seus diferentes níveis, de que maneira o trabalho em Educação Física colaboraria neste processo? Qual seria o conhecimento, as habilidades, os valores e as informações que deveria veicular em um processo de ensino-aprendizagem com e para adolescentes? Quem e como eram os adolescentes daquelas escolas? Quais eram suas expectativas? Como foram suas experiências anteriores em relação à Educação Física na escola? As caracterizações do desenvolvimento dos adolescentes nos seus diversos aspectos, seriam suficientes para que, no meu trabalho docente, eu pudesse adequar as propostas de atividades? Mas de qual adolescente estamos falando? Qual é seu nome? Qual é sua escola, seu bairro, sua classe social e principalmente, sua história?

No momento em que lançaria as bases para o trabalho nestas escolas públicas, deveria construir um entendimento mais apropriado e articulado dos conceitos envolvidos desta discussão, ou seja: Educação, Educação Física, 2o. grau, cidadania, autonomia, adolescência, motricidade humana e movimento.

Conforme as questões colocadas acima, qual seria a finalidade do ensino médio na educação escolar? Para compreender melhor esta pergunta, temos em Piletti (1990), um posicionamento que aponta a formação para o exercício da cidadania, enquanto finalidade básica para este nível de escolaridade e que a condição de cidadão é anterior a ocupação ou profissão, o que nos leva a crer, que o 2o. grau deveria ser orientado em um sentido de uma formação crítica, onde o jovem cidadão pôr ter acesso à uma educação de formação abrangente e diversificada, podendo assim, ter melhores condições para exercer os seus direitos e deveres, com níveis de autonomia cada vez mais amplos. Mas o que entendemos pôr autonomia?

Autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir e agir da melhor forma para todos. (Kamii, 1985).

A idéia de cidadania e autonomia estão muito próximas, embora a dificuldade esteja em como desenvolvê-los, dentro e fora da escola, dentro e fora da Educação Física. Se após o 1o. e 2o. graus, pretende-

se que o educando seja capaz de adaptar-se e interferir na realidade em que este está inserido, de maneira satisfatória para si e para os outros, onde os seus direitos e deveres sejam preservados e exercidos, a educação para autonomia e para a cidadania, não pode negligenciar certas capacidades eminentemente humanas, bem como privilegiar uma ou outra área do conhecimento em detrimento das demais, como pôr exemplo, as questões relacionadas à motricidade humana! O sentido autotélico da educação e em especial no 2o. grau deve ser resgatado, face a necessidade de se desenvolver de maneira equilibrada as potencialidade dos educandos.

Portanto, se o ser humano possui uma capacidade de se mover, e esta capacidade é passível de ser estudada, apreendida e vivenciada, não há motivos para que uma educação motora, uma educação sobre motricidade, seja desconsiderada no processo de escolarização, principalmente quando esta se propõem a favorecer a construção da cidadania.

Se a Educação Física se propõem a desenvolver esta capacidade, ou seja, uma educação sobre movimento, onde além de promover experiências motoras, também promoveria entendimentos e conhecimentos sobre as implicações do movimento humano, nos mais diversos níveis, do nível biológico ao sócio-cultural, teríamos então, a missão de estabelecermos o quê e quanto sobre movimento e motricidade, sistematizá-los no contexto da educação escolarizada. Esta é uma questão para ser remetida aos que atuam na formação de professores e também para os que produzem conhecimentos.

O adolescente possui algumas características em seu processo de desenvolvimento que apontam para a necessidade de uma disciplina como a Educação Física. No que diz respeito as transformações do ponto de vista físico, após o estirão da adolescência, o adolescente apresenta um crescimento acelerado principalmente em relação aos membros inferiores e superiores em comparação ao tronco, o que implica em uma necessidade de vivenciar experiências motoras, no sentido de proporcionar a exploração e a reorganização deste "novo" corpo e destas "novas" possibilidades de movimento.

Já no domínio cognitivo, a sua capacidade de operar formalmente o pensamento, lhe permite efetuar níveis cada vez mais amplos de abstrações, comparações, análises, o que justificaria a possibilidade de enfatizarmos no ensino de Educação Física as implicações do movimento nos domínios biológicos, psicológicos, antropológicos, sócio-culturais e outros. Além disto, nos sugere também, a necessidade do exercício da autonomia no processo de escolha de temas da cultura corporal à serem desenvolvidos no programa de Educação Física, uma vez que é desejável, que este jovem ao final do 2o. grau, tenha condições de selecionar e escolher as atividades que mais lhe interessam, e principalmente, ter consciência das repercussões destas atividades no seu cotidiano.

Estes argumentos, suscitam a idéia de que, uma proposta de Educação Física para o 2o. grau, deverá ser um processo que permita tanto as experiências múltiplas nas mais variadas atividades motoras, de maneira à favorecer escolhas mais apropriadas ao indivíduo na sua vida futura, bem como, compreender as possíveis repercussões no seu processo de desenvolvimento.

Frente a um adolescente que necessita de movimento, que amplia a sua capacidade de analisar a realidade que está em sua volta, creio que o trabalho no 2o. grau, deva então, apresentar um caráter essencialmente participativo, diversificado, equilibrado na relação entre propostas teóricas e práticas.

Portanto, na ocasião, elaborei uma proposta de um planejamento participativo, apoiada sobre uma concepção aberta de currículo.

## **PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO - PROPOSTA**

A existência apenas abstrata da autonomia escolar não é algo que tenha conseqüências construtivas no processo educacional. Pelo contrário, na medida em que tal situação evidencia claramente uma incongruência entre teoria autônoma e prática não autônoma, dela resultam consideráveis prejuízos à formação dos alunos, cuja dependência não deixará de ser fortemente reforçada. E, certamente, o professor é um dos fatores fundamentais mediante os quais a autonomia poderá tornar-se não só perceptível, como também vivenciada no dia a dia escolar. (Piletti, 1990).

Em linhas gerais, a proposta se caracterizou pela apresentação de uma concepção de Educação Física, que para a ocasião, foi utilizado o conceito de cultura corporal e os possíveis temas à serem trabalhados a partir deste, ou seja, temas como dança, ginástica, jogos, lutas...

Após apresentar esta concepção e ter procurado discutir qual seria o papel da disciplina, sugeri quatro temas, sendo que os alunos, poderiam opinar e sugerir atividades dentro dos temas em questão. Dança, ginástica, jogos e lutas, estes eram os quatros temas, sendo que os alunos apresentariam sugestões dentro destes, incluindo-se aí, as minhas considerações. Por exemplo, no tema lutas e dança, era colocado em discussão, quais estilos de lutas que lhes interessavam, ou no caso da dança, quais ritmos eram do interesse da maioria. Isto se sucedia nos demais temas. A proposta é que o número de atividades para o ano letivo, ficasse em torno de 12, ficando reservado três tipos de modalidades ou atividades por bimestre.

O debate, a discussão e o processo de votação, eram os procedimentos iniciais para a construção do projeto, uma vez que, era desejável que os alunos pudessem tomar parte do processo de decisão, organização, participação e avaliação.

Após selecionar um rol de atividades que estivesse compreendido entre os temas propostos, os alunos deveriam distribuí-los por entre os bimestres, iniciando assim, um novo processo de discussão e votação. Desta forma, todos aqueles que estavam envolvidos no processo, já teriam conhecimento do que estaria previsto para o ano letivo, e principalmente, tiveram a oportunidade de participar nas decisões do que fazer com a sua capacidade de se mover e com o seu corpo!

Uma vez distribuídos os temas pelos bimestres, cabia então construir o cronograma do primeiro bimestre, negociando com o professor, o número de aulas destinados a cada tema, bem como a contribuição dos alunos e do docente.

Tendo tomado estas decisões, inicia-se o trabalho de eleição dos monitores da disciplina, que seriam os alunos que teriam interesse em colaborar no processo de preparação das aulas e das atividades extra curriculares e outras.

Após estes procedimentos, os alunos deverão entregar um documento, que conste toda a programação da classe e as assinaturas de todos os envolvidos. Inicia-se neste momento, um trabalho de busca dos recursos materiais e humanos para a viabilização das atividades programadas e também, por parte do professor, uma seleção de material para subsidiar algumas discussões em relação aos temas propostos. Apesar dos alunos tomarem decisões sobre o processo, isto não implica em hipótese alguma, na omissão do professor e na ausência de discussões de caráter mais teórico sobre as implicações históricas, psicológicas, antropológicas, fisiológicas sócio-culturais do movimento humano na dança, nas lutas, nos jogos, na ginástica e na vida cotidiana.

Este processo teve como pretensão os seguintes objetivos:

- a) identificação dos principais temas relacionados com a cultura corporal;
- b) vivenciar atividades relacionadas à esta mesma cultura;
- c) desenvolvimento de uma visão crítica em relação às manifestações corporais, bem como as suas implicações em relação à qualidade de vida;
- d) favorecer o interesse, a participação e o senso crítico em relação as atividades motoras dentro e fora do ambiente escolar.

Além dos objetivos propostos outros aspectos devem ser considerados:

- a) papel da escola: colocar à disposição o acervo de conhecimento enquanto patrimônio cultural da humanidade;
- b) o currículo enquanto um meio e não um fim;
- c) currículo enquanto construção cultural e trajetória do aluno a ser feita na escola;
- d) a valorização da experiência vivida e da subjetividade. No desenrolar do processo, as repercussões emergem no interior da escola, na medida em que os alunos envolvidos no trabalho e os não envolvidos, passam a comentar sobre as atividades, principalmente sobre aquelas que não pertenciam a tradição da escola.

Uma segunda questão, foram as atitudes dos professores de Educação Física frente aos questionamentos de seus alunos, que passaram à pleitear temas e atividades diversificadas, o que gerou uma crise no relacionamento entre os professores da área.

Um aspecto importante, que emergiu nas atitudes dos alunos envolvidos no trabalho com planejamento participativo, foram as iniciativas que surgiram no sentido de prover as aulas de Educação Física de recursos materiais. Na ocasião, os alunos por conta própria fizeram "pedágios" para levantar



fundos para a compra de materiais de pintura e reparos na quadra, pois havíamos feito uma programação que continha eventos para aquele espaço.

No final de cada bimestre, realizávamos avaliações e discutíamos o bimestre posterior, levando em consideração a possibilidade de se mudar o cronograma face às necessidades que iam surgindo.

Apesar das iniciativas em torno das condições materiais e humanas, houve momentos de denúncias e protestos em relação as condições de trabalho em que estávamos submetidos, o que poderia sugerir uma modificação de comportamento individual e coletivo.

Um dado importante, é que não demos importância para as questões relativas a chamada e atribuição de notas, o que não quer dizer que não estivéssemos atentos à participação e aspectos a serem avaliados. Uma avaliação feita pelos alunos, demonstrou que na visão deles, Educação Física após aquele trabalho, era mais do que “jogar bola” e que não foi necessário “ameaçar” os alunos à participarem mediante notas e chamadas! Um aspecto mencionado nesta mesma avaliação, foi a possibilidade de participar de diversas maneiras no processo, pois as aulas não eram apenas práticas, sendo também teóricas e mediante também a vários recursos.

## CONCLUSÃO

Ao ter vivenciado este processo, gostaria de apresentar algumas conclusões do trabalho realizado.

### Vantagens:

- Níveis satisfatórios de participação e motivação nas atividades propostas;
- Valorização do componente curricular por parte dos alunos e direção;
- Identificação positiva no que tange à relação professor - aluno;
- Repercussão do trabalho em relação aos outros grupos que não estavam engajados, o que possibilitou um repensar nas reuniões de área;
- Menor despersonalização dos educandos, uma vez que existia a possibilidade de se expressar, face ao caráter participativo da proposta.

### Desvantagens:

- desgaste pessoal no sentido de providenciar recursos materiais, teóricos, frente a necessidade de coordenar diferentes programações em diferentes classes;
- as limitações do meu processo de formação profissional, cujas noções sobre escolarização, educação, adolescência e 2o. grau, eram insuficientes para melhor contextualizar e avaliar a minha própria práxis;
- dificuldade de subsídios teóricos para desenvolver discussões sobre as implicações do movimento nos níveis sócio-cultural e psicológico, ou seja, a inexistência de material didático para o 2o. grau.

Concluindo, entendo que a construção de uma identidade para a escola, para a Educação Física no 2o. grau, é um desafio para todos os envolvidos com a questão da escolarização.

Entendo também que a Educação Física na escola tem um compromisso em desencadear uma educação sobre o movimento levando em consideração o contexto em que os educandos estão inseridos, para que suas necessidades e interesses sejam atendidas, na perspectiva do resgate da qualidade do ensino, e sua conseqüente democratização.

Com vistas a uma educação para a autonomia, garantir o acesso da criança e do adolescente aos possíveis entendimentos sobre a realidade, ou seja, os conhecimentos, necessitamos de um processo e de uma experiência autônoma que implique no exercício da reflexão crítica, na escolhas e nas tomadas de decisões dentro do próprio processo educativo, sendo esta condição indispensável para que uma educação pela e para a cidadania ocorra.

somente com uma consciência e fortalecimento da escolha do indivíduo é que uma educação autêntica poderá ocorrer (Martins, 1992).

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- KAMII, C. **Conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J.G. **Educação física escolar: construindo castelos de areia.** *Revista Paulista de Educação Física*, v.5, n.1/2, p.5-11, 1991.
- MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíeses.** São Paulo, Cortez, 1992.
- PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino de segundo grau.** São Paulo, Ática, 1990.
- SÃO PAULO (Estado). **Proposta curricular para o ensino de educação física no segundo grau: versão preliminar,** 1992.
- 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.
- VIANA, I.O.A. **Planejamento participativo na escola.** São Paulo, EPU, 1986.

## CONHECIMENTO E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL<sup>1</sup>

Helder Guerra de RESENDE<sup>1</sup>  
Antonio Jorge Gonçalves SOARES<sup>2</sup>

### APRESENTAÇÃO

A elaboração deste ensaio acadêmico foi motivada pelo honroso convite recebido para participar do III Seminário de Educação Física Escolar, com a incumbência de proferir a conferência de encerramento, cujo tema central é “**Conhecimento e Especificidade da Educação Física Escolar**”.

É compreensível que passe pelo imaginário da plenária, bem como dos leitores, a expectativa de que algum iluminado possa resolver, de certa forma, o problema dos conflitos de posição acerca da especificidade e do conhecimento que deva ser pedagogicamente tratado no âmbito da Educação Física Escolar. Esse tipo de esperança é genérica, não se restringindo à temática em foco e nem ao contexto dos profissionais da área. Portanto, é preciso, logo de início, relativizar esta crença.

Por mais seguras, argumentadas e consistentes que sejam as posições assumidas a este respeito (e em relação a tudo que seja vinculado às ciências humanas e sociais), é necessário saber de que ponto de vista partem o(s) autor(es) ao assumir(em) determinadas posições e propor(em) alternativas de ação. Academicamente falando, a análise crítica das posições assumidas nesse fórum de debates dependem da concepção de Educação Física, de educação, de escola, de cidadania. Em última instância, da visão de mundo do sujeito comunicador.

Seria, portanto, pretensão descabida da nossa parte querer apresentar uma posição ou solução que dê conta, plenamente, da temática em questão. Só estamos, portanto, credenciados a tratar desse tema a partir de um ponto de vista que pretendemos apresentar em linhas básicas, tentando demonstrar, na medida do possível, a fragilidade que vemos nas outras proposições a que nos contrapomos. Obviamente, o ponto de vista está condicionado à nossa história de vida que é influenciada, e também influencia, nosso contexto de interação sócio-cultural.

Para atender ao tema proposto é preciso esclarecer alguns pressupostos gerais, que fundamentam nossa visão de mundo na relação com a temática em análise. Estes pressupostos passam pela necessidade de fundamentar o que concebemos como função essencial da educação escolar; em que objetivo geral deve se pautar o professor de educação física escolar no sentido de contribuir para a formação da cidadania dos educandos; e que concepção de conhecimento e que conhecimentos podem ser trabalhados no contexto a ser fundamentado.

### ALGUNS PRESSUPOSTOS BÁSICOS

A limitação de se escrever um ensaio sob a forma de artigo é ter de optar por um recorte do todo. Ou seja, é impossível tratar, suficientemente, de todos os aspectos contextuais e específicos ao se escrever um ensaio acadêmico, condicionado por um determinado número de páginas.

Diante desta limitação, optamos por abordar o tema na sua especificidade pedagógica, considerando que já tivemos a oportunidade de explicitar em várias palestras, cursos e artigos, nossa visão

---

<sup>1</sup> Universidade Gama Filho.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo.

crítica de mundo. Nossas utopias estão em sintonia com as de outros intelectuais, cujas atividades de intervenção acadêmica e profissional apontam para possíveis alternativas superadoras. Certamente, estamos falando de um determinado lugar social que é a escola, sob a ótica de cidadãos que são profissionais de educação física.

Partindo dessa premissa, apresentar-se-á alguns pressupostos teóricos que ajudarão o leitor a entender a concepção aqui trabalhada de educação escolar e de pensar numa educação física voltada para a escola, onde os conhecimentos/habilidades que devem ser privilegiados nas aulas, consideraram o perfil sócio-cultural do Estado do Rio de Janeiro. Isto porque este perfil tem muitas semelhanças com outras regiões, quando se pensa no Brasil como um todo, mas também apresenta muitas particularidades.

Um primeiro aspecto para compreensão da concepção a ser apresentada, é que a humanidade se caracteriza pela capacidade de produzir conhecimentos e tecnologias visando atender suas necessidades e interesses. É bem verdade que o sentido de necessidades e interesses não é universal, pois cada segmento social (seja no sentido econômico, etário, de gênero, étnico, etc.) tem os seus próprios interesses e necessidades, muitas vezes contraditórios. É compreensível, e inevitável, que estas contradições gerem lutas e conflitos<sup>2</sup> decorrentes da tentativa de fazer dominantes certos valores e mecanismos de intervenção.

O que nos interessa, a partir deste pressuposto, é a dimensão histórica da produção do conhecimento. Assim como em todas as áreas, no âmbito da educação física, especialistas vêm produzindo conhecimentos teórico-práticos específicos, de modo a atender aos interesses e às necessidades de políticas públicas dominantes, ou de grandes grupos privados, ou de determinados grupos comunitários, ou até de segmentos historicamente marginalizados.

Veamos um exemplo. Na década de 70, predominava a idéia de que o conhecimento/habilidade a ser ensinado na Educação Física Escolar deveria objetivar a promoção da aptidão física e a aprendizagem dos esportes oficiais. Esta proposta pedagógica foi baseada, a grosso modo, nos argumentos oficiais de que a população brasileira, obrigada a freqüentar a escola dos sete aos 14 anos, deveria melhorar sua condição física geral, assim como ser despertada para a prática esportiva no sentido da massificação e posterior especialização<sup>3</sup>. No momento em que a classe política e empresarial brasileira decidiu operacionalizar determinado modelo de desenvolvimento econômico, era de se esperar que este desenvolvimento atingisse outros setores que refletissem externamente esse sentido global. Neste caso, o esporte e a educação, juntamente com outras instituições sociais, sofrem intervenções desse discurso desenvolvimentista.

Interessa saber que, a despeito da proposta pedagógica de esportivizar a Educação Física Escolar, muitas outras de caráter tradicional continuam a ser trabalhadas na escola, bem como outras propostas estão sendo formuladas em crítica àquelas de pretensão hegemônica e às de caráter tradicional.

Portanto, vendo a sociedade como algo dinâmico, comungamos com o pressuposto que toda a produção humana está condicionada a circunstâncias e demandas histórico-sociais<sup>4</sup>. Provocado pelo movimento histórico, outras circunstâncias e demandas se impõem (quer pelos interesses dominantes, quer pelas pressões sociais) exigindo novas elaborações, novas práticas...

Em cada momento de redefinição da ordem vigente ou, especificamente, dos pressupostos educacionais, “novas” concepções são formuladas veiculando um conjunto de outros valores que busquem justificá-las, sem, fazer desaparecer, necessariamente, as antigas elaborações enraizadas no plano do discurso e da prática social, bem como sem impedir o surgimento de outras teses de contraposição a essas “novas” concepções (Resende, 1994a, p.21).

A raiz desta posição está nos marcos da pedagogia histórico-crítica, que se fundamenta na teoria do movimento da realidade, que busca apreender o movimento objetivo do processo histórico. Tentando ser coerente com este embasamento teórico, as posições acadêmicas aqui defendidas são decorrentes do empenho em analisar as questões da Educação Física Escolar no contexto das questões educacionais, a partir do desenvolvimento histórico.

Desta forma, novas considerações e proposições acerca da especificidade e do conhecimento da Educação Física Escolar precisam levar em consideração as fundamentações e proposições históricas a este respeito. Estas devem ser mediadas pelas exigências contextuais de cada momento, não só no sentido sócio-cultural, como também no político-econômico, sem que se perca de vista os valores identificados com a construção de um sociedade democrática. Portanto, refletir e se posicionar sobre o tipo de conhecimento que

deve ser tratado pedagogicamente na Educação Física Escolar na atualidade, passa por entender e situar historicamente este campo de intervenção sócio-cultural no contexto da escola e da sociedade brasileira.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA BRASILEIRA

Faremos, agora, algumas considerações sobre o que se concebe acerca da função social da escola de que sentido de escola estamos falando?

Somos da opinião de que a escola, e não só a brasileira, está descaracterizada em relação a sua função primordial, que é transmitir os conhecimentos/habilidades essenciais à formação da cidadania dos indivíduos, para interagir e/ou intervir na sociedade<sup>5</sup> Nestas últimas décadas, agravado pela própria conjuntura político-econômica da sociedade brasileira, a escola tem sido associada tantas atribuições complementares, que só agravaram as condições para atender a sua responsabilidade clássica de ensinar.

À escola, além de ensino, associou-se, em muitos casos, a responsabilidade de alimentar, residir, tratar de doenças, substituir educação familiar, promover festas comemorativas, etc. Não queremos dizer que a escola não possa promover e oportunizar estas atividades complementares. Tais atividades e ações são até importantes, considerando o quadro brasileiro, mas não podem, sob qualquer pretexto, descaracterizar a função essencial da escola. O que estamos constatando na atualidade é o inverso: o complementar tem sido mais enfatizado que o essencial.

Veamos o que tem sido comum nas escolas do Rio de Janeiro. Muitas delas ficam vazias quando, na véspera, vaza a informação que no dia seguinte não haverá alimentação (merenda escolar). Fica evidente que as crianças das camadas populares, que mais precisam do conhecimento para ter alguma chance de emancipação, vão à escola para comer. Para atender a esta necessidade básica, elas até se submetem a entrar nas salas de aula. Os profissionais que atuam na escola não possuem condições e nem têm formação para resolver todo tipo de problemas sociais. O que tem que existir são políticas geradoras de empregos, de distribuição de renda e de dignificação do trabalho humano, de modo que ninguém precise condicionar sua ida à escola para comer, para consultar um médico ou para dormir.

O quadro não é muito diferente nas escolas privadas, que atendem um segmento da população que não precisa daquele tipo de assistencialismo. No entanto, ao promoverem tantas festas comemorativas, professores e alunos passam uma significativa parte do tempo planejando, organizando e realizando festas. No final do ano ficam perguntas do tipo: será que os alunos aprenderam a ler e a escrever? Será que eles conseguem articular os textos lidos com a realidade objetiva? Será que eles conseguem apreender o sentido crítico dos conhecimentos, estabelecendo nexos com a conjuntura atual?

É claro que não basta acabar, reduzir ou melhor planejar o que estamos chamando de atividades complementares. No entanto, estas atividades têm contribuído para descaracterizar ainda mais a especificidade da escola, além de contribuir para um entendimento difuso de currículo, em ambos os casos (escolas públicas e privadas).

Neste quadro atual, é comum pessoas de mais idade afirmarem que escola boa era a da sua época. Isto é verdade, se for levado em conta unicamente a questão da assimilação passiva dos conteúdos tradicionais. No entanto, os efeitos produzidos pela escola tradicional eram e são tão questionáveis, que justificaram as tentativas de mudanças e que, diante do contexto atual, continuam a justificar novas mudanças. Não podemos nos iludir de que as mudanças tenham que se dar só no âmbito específico da escola, pois sua forma de estruturação reflete o modelo de organização política, econômica, social e cultural da sociedade brasileira. Entretanto algumas ações nesse *locus* particular podem e devem ser realizadas no atual contexto<sup>6</sup> Apesar de todas as críticas que possamos fazer,

na sociedade atual pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para se compreender as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação (Saviani, 1989, p.33).

Partilhamos da concepção de que à escola compete, preferencialmente, transmitir conhecimentos e habilidades científicos e culturais, associados a um conjunto orgânico de valores que contribuam para a formação da cidadania dos indivíduos. No entanto, esta colocação ainda é

demasiadamente genérica e aceita sem maiores problemas por grupos que advogam diferentes e até contraditórias visões de mundo. Justificamos, então, que o sentido de cidadania que concebemos está relacionado a um perfil de homem cujos valores e visão de mundo estejam pautados numa perspectiva de socialismo democrático<sup>7</sup>

Diante deste quadro, justifica-se que a transmissão de conhecimentos/habilidades não pode estar dissociada da veiculação intencional de determinados valores morais, éticos e estéticos, que dão sentido à visão de mundo do professor. Entendemos que aqui está a dimensão política da ação pedagógica. Vamos ilustrar esta afirmação. Se a decisão foi ensinar um conteúdo esportivo, dependendo dos valores que mediarão a relação professor-aluno, conteúdo e metodologia de ensino, a concepção do professor poderá estar associada a diferentes perspectivas de conceber a sociedade, a educação, a Educação Física e o homem.

Podemos trabalhar um mesmo conteúdo ou temática de ensino com diferentes intenções e formas de intervenção. Se a intenção que norteia a ação pedagógica de um determinado professor é a competência no desempenho biomecânico dos movimentos e fundamentos propostos, seus alunos tenderão a limitar seu universo de decisões, críticas e autonomia a questões específicas do âmbito técnico-tático do esporte.

Como possível efeito da situação acima caracterizada, podemos prever que reduzidas oportunidades serão criadas para que os alunos tomem decisões, resolvam situações-problema, tenham autonomia reflexiva sobre o objeto e o contexto de ensino-aprendizagem, assim como desenvolvam o senso crítico e de autocritica da relação cultura corporal-homem-sociedade. Desta forma, que perspectiva de cidadania tende a ser formada onde o horizonte pedagógico é restrito às noções/experiências técnico/táticas do esporte? Pensem só se os demais professores adotarem este mesmo modelo de ensino no âmbito de suas disciplinas? Que perspectiva de autonomia a escola estará formando?

A grosso modo, a escola deve ser um espaço onde a transmissão de conhecimentos/habilidades signifique sua função essencial, mas não mecanicamente. Os alunos não vão à escola só para responder às questões formuladas nas provas, alcançar os índices arbitrários propostos para a realização de testes, ou ainda passar no vestibular. À escola cabe garantir a compreensão das noções, dos conhecimentos/habilidades; o domínio e a possibilidade crítico-reflexiva do que fundamenta e justifica o conhecimento/habilidade, bem como o que o faz relacionar o conhecimento transmitido/assimilado com a prática social. A expectativa é que o indivíduo possa operar com os conhecimentos no sentido do seu bem estar, da sua auto-realização e da qualidade coletiva de vida.

## **O SENTIDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O CONTEXTO ESCOLAR<sup>8</sup>**

Vários autores (dentre eles destaca-se Castellani Filho, 1988; Ghiraldelli Junior, 1988; Marinho, s/d; Oliveira, 1983; Resende, 1994b) trataram da questão dos sentidos conferidos à Educação Física no contexto da sociedade brasileira. Portanto, este tópico já deve ser de domínio público, o que nos permite maior objetividade e concentração no contexto atual.

De comum, esses trabalhos revelam que a Educação Física esteve associada a diferentes identidades conceituais, em função das exigências dos respectivos momentos históricos. Entender o quadro atual, considerando o que ainda é oficial e dominante, bem como as proposições feitas no sentido desta superação, nos impõe a necessidade acadêmica de fazer uma breve caracterização histórico-crítica.

Parece ser consensual que, no Brasil, a origem da prática sistemática das atividades físicas esteve associada à tradição militar e, mais especificamente, marcada pela vinda das forças prussianas incumbidas de proteger a família real que deixou a Europa fugindo do processo de expansão napoleônica. A tradição dita militarista parece ter sido forte, até porque os instrutores de Educação Física eram formados nas instituições militares até a década de 30.

Na perspectiva escolar, as defesas pela obrigatoriedade da inclusão da prática Educação Física estavam vinculadas às teses higienistas. Partia-se do pressuposto que a prática sistemática das atividades físicas, associadas a uma sólida educação higiênica, poderia minimizar o caótico quadro de saúde pública, acarretado, sobremaneira, pelo descompasso entre o crescimento demográfico e as condições de estruturação urbana e pela inexistência de infra-estrutura de saneamento básico e de mecanismos eficientes de saúde pública<sup>9</sup> Imaginava-se, portanto, que corpos educados e fortes seriam mais resistentes à contaminação por doenças infecto-contagiosas (principalmente a varíola, a malária, a febre amarela e a tuberculose),

responsáveis pela alta taxa de mortalidade da população naquela época. Para tal, apesar da recomendação oficial de aplicação da ginástica alemã nas escolas (adotada oficialmente no exército), defendia-se também a prática da ginástica sueca e da calistenia, pelas suas características pedagógicas de formação corporal, de educação higiênica e de formação moral.

Até hoje é possível encontrar profissionais que acreditam que o papel da Educação Física seja a promoção e a manutenção da saúde. Saúde, neste contexto, significa ausência de doenças. A despeito desse entendimento limitado de saúde, e da crença de que a atividade física é determinante das condições de saúde, é justificável (mesmo com todas as evidências científicas relativizadoras desta tese) que um professor de Educação Física que comungue com essa concepção, concentre sua intervenção pedagógica na prática de ginásticas ou atividades físicas, no sentido de trabalhar as valências físicas visando à promoção e à manutenção da aptidão física (indicadores estes considerados referenciais de saúde que, por sua vez, é entendida no limite restrito do biológico).

Academicamente, tem sido comum tratar este professor de tradicional, de reducionista, de ultrapassado, de biologicista, dentre outros rótulos. No entanto, não podemos considerá-lo incoerente, se analisarmos simplesmente a relação técnica entre proposições e intenções pedagógicas. Mas esta concepção passa a ser anacrônica, se consideramos o atual conceito de saúde, o papel da Educação Física face ao contexto atual e a própria função social da escola.

No entanto, as diferentes formas de ginástica, das mais tradicionais às atuais alternativas de execução, são práticas de grande significado e utilidade sócio-cultural para o indivíduo, durante todo o seu processo de crescimento e desenvolvimento. As pessoas fazem ginástica; pois é quase consensual que a prática regular deste tipo de atividade física seja um hábito muito bom e saudável. Entretanto, para se assegurar a adequação e a regularidade de tais práticas, os indivíduos devem ter o mínimo de conhecimento sobre seus limites e possibilidades; saber dosar a relação volume/intensidade em função da idade, das condições orgânicas, emocionais, etc; ser capaz de entrar numa academia e avaliar o tipo de trabalho realizado.

É possível que o leitor esteja pensando que estamos indicando a formação em Educação Física para toda a população. Não é bem isso. Mas, se reconhecemos a importância das pessoas terem autonomia para a prática de atividades físicas, então elas precisam de um mínimo de informações e vivências que lhe permitam optar pelo melhor tipo de atividade, regular sua intensidade em função das condições pessoais, ter conhecimento das suas possibilidades e limitações, e ao menos ter noções básicas que permitam perceber a pertinência ou não de um trabalho físico a que esteja sendo submetida. Estes conhecimentos/habilidades fazem parte do que se está convencendo chamar de cultura corporal<sup>10</sup>

Uma outra concepção dominante foi a esportivização da Educação Física Escolar. Esta concepção veio emergindo e ganhando força, gradativamente, em superação à denominada concepção higienista ou biologicista da Educação Física. Já na década de 50, com a desobrigação do “Método” Francês, passam a ser difundidos no Brasil a Educação Física Desportiva Generalizada e o “Método” Natural Austríaco, através de diversos cursos de aperfeiçoamento técnico-pedagógico realizados naquela época. As atividades esportivas, embora ainda não fossem a referência dominante na prática da Educação Física Escolar, passaram a merecer incentivos no sentido do seu desenvolvimento quantitativo e qualitativo, na medida em que o país começava a se destacar no cenário internacional através de campeonatos sul-americanos e pan-americanos, assim como a aumentar sua participação nas olimpíadas.

Sem abandonar a dimensão da aptidão física, à Educação Física Escolar é conferida a responsabilidade de servir de base para a formação de talentos desportivos, através de um planejado programa de iniciação esportiva. Esta nova identidade se mostrava adequada às teses defendidas na esfera político-econômica (desenvolvimento, segurança, racionalização, produtividade, etc), bem como na esfera particular da educação (pedagogia tecnicista). O referido paradigma era propício para o convívio de experiências pedagógicas que reforçassem a questão de que o sucesso era decorrente de esforço próprio, da competitividade, da competência técnica, do rendimento, da disciplina, para a consecução daquelas teses.

Assim como a concepção higienista, caiu-se num outro reducionismo de conhecimentos/habilidades a serem veiculados através da Educação Física. A preocupação de um professor adepto dessa concepção é com aprendizagem “correta” de todos os movimentos (entenda-se fundamentos) que sirvam de base e que, posteriormente, sejam específicos das diferentes atividades e jogos esportivos. Os próprios meios de comunicação de massa exerceram um papel fundamental no sentido de universalizar os desejos, os hábitos, os valores e os interesses pela esportivização da sociedade. De modo que quando

propomos explorar diferentes experiências de rebater uma bola com as mãos e com os pés, os alunos associam logo ao voleibol ou ao futebol, respectivamente. Certamente isto independe da faixa etária. Portanto, os conhecimentos/habilidades nesta concepção tem como horizonte pedagógico o esporte de rendimento.

No entanto, o esporte, assim como os diferentes tipos e possibilidades de ginástica, também faz parte da cultura corporal. Não só no sentido estrito do rendimento, mas do lúdico, das suas possibilidades sócio-comunicativas. Nossos alunos precisam saber que cada esporte surgiu de formas rudimentares de jogos e brincadeiras<sup>11</sup> e, que no decorrer do tempo, sofrem modificações por vários motivos, até ganhar significativa popularidade e ser institucionalizado como prática regulamentada e arbitrada, até tornar-se um esporte maduro no sentido de Elias (1985b). Condicionar a Educação Física Escolar à prática do esporte visando, objetivamente, sua versão institucionalizada, pode empobrecer o surgimento de novas possibilidades, de novos jogos, novas brincadeiras. O ato educativo de brincar (no sentido criativo do jogo e do lúdico) não pode ser secundarizado. Os alunos precisam saber que o fato de não atingirem determinados padrões de habilidades, não os marginaliza das possibilidades de jogar e de ter prazer.

Reparem só os diferentes jogos parecidos com o voleibol, praticados na praia. Cada quadra é improvisada e os indivíduos convencionam diferentes regras, das mais próximas às mais distantes das oficiais. No entanto, independentemente do nível de habilidade vemos prazer, satisfação, formas de expressão, etc. Os indivíduos, diante das limitações e das circunstâncias, buscam um equilíbrio de tensão/excitação/prazer que alimenta a dinâmica e o interesse pelo jogo. Existem conflitos, como em qualquer lugar social, mas que tendem a ser superados pelo prazer de jogar e de conviver.

A vivência, a reflexão, a resolução de problemas, a construção de alternativas, a modificação das formas convencionais dos esportes, dentre outros aspectos, também devem fazer parte do conjunto de conhecimentos/habilidades da Educação Física na perspectiva da cultura corporal. Outro aspecto que deve, ainda, ser considerado, é o exercício da crítica e da autocrítica diante dos conflitos de interesses, de habilidades e de relacionamento, que por vezes surgem quando o professor oportuniza esse tipo de experiência aos seus alunos.

Já no final da década de 70, no contexto de um emergente processo de mobilização social em defesa da democratização da sociedade brasileira, um segmento de intelectuais vinculados à Educação Física (a maioria deles com formação em pós-graduação nas áreas de ciências humanas) passa a explicitar as denúncias das possíveis relações existentes entre as concepções de Educação Física e a ideologia dominante.

Num primeiro momento, as críticas estavam direcionadas aos aspectos específicos da Educação Física (seja conceitual, seja didático-pedagógico) na sua relação com a educação em geral. Em crítica, e como proposta superadora, foi possível identificar, com maior influência, aquilo que entendemos como psicopedagogização da Educação Física. Neste contexto destaca-se as propostas da psicomotricidade, as defesas em prol de uma Educação Física humanista, as críticas acerca da diretividade da ação pedagógica do professor e em defesa de uma ação não-diretiva, a forte influência da proposta alemã de concepção aberta no ensino da Educação Física, dentre outras manifestações (Dieckert, Kurz & Brodtmann, 1985; Ferreira, 1984; Hildebrandt & Laging, 1986; Le Boulch, 1983; Oliveira, 1985; Resende, 1995; Silva, 1991; Taffarel, 1985; dentre outros).

Num segundo momento, já em meados da década de 80, muitos desses intelectuais, comprometidos com propostas de perspectivas superadoras, se pautam em pressupostos do materialismo dialético, de orientação marxista, que, em última instância, nos leva a interpretar que a transformação da Educação Física (no sentido da democratização, da autonomia e da legitimidade pedagógica) e da educação, só têm sentido se inserida nos movimentos e lutas em prol da democratização da sociedade como um todo. Para tal, é imprescindível superar o modelo de sociedade regido pelo modo de produção capitalista, no sentido de instaurar uma sociedade pautada em valores e na organização socialista (Bracht, 1987; Carmo, 1987; Castellani Filho, 1988; Ghiraldelli Junior, 1988; Oliveira, 1994; dentre outros)<sup>12</sup>

É neste contexto que começam a ser difundidos os pressupostos de uma identidade para a Educação Física Escolar na perspectiva da cultura corporal<sup>13</sup>, bem como linhas gerais de ação didático-pedagógica que reorientem a intervenção do profissional de Educação Física no âmbito do processo ensino-aprendizagem (Kunz, 1994; Resende, 1992; Souza, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar & Bracht, 1992; dentre outros).



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUNS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE SOCIALIZAÇÃO DA CULTURA CORPORAL**

No sentido do objetivo deste ensaio acadêmico, associamo-nos àqueles que defendem que a cultura corporal se constitui no conhecimento que deve ser pedagogicamente transmitido/refletido, configurando os conteúdos de ensino-aprendizagem de uma Educação Física para a escola.

Vislumbra-se, com essa proposta de especificidade e conhecimento, superar os reducionismos que têm caracterizado as concepções discutidas anteriormente. Portanto, o ensino da Educação Física na perspectiva da cultura corporal pressupõe uma dinâmica didático-pedagógica que envolva a vivência lúdica, reflexiva e sócio-comunicativa de práticas relacionadas aos jogos e brincadeiras populares, aos esportes, às ginásticas e à dança (entendida como possibilidades de expressão rítmica do corpo).

Mas com que finalidade devo propiciar um contexto pedagógico de transmissão/assimilação reflexiva sobre a cultura corporal? Associamo-nos àqueles que defendem que o propósito específico da Educação Física Escolar é levar o aluno a desenvolver uma postura crítica diante das determinações históricas intervenientes na cultura das atividades corporais, no sentido da aquisição da autonomia de conhecimentos/habilidades necessárias a uma prática intencional e permanente que considere o lúdico, os processos sócio-comunicativos e a saúde, na perspectiva da auto-realização e da qualidade coletiva de vida.

Que princípio, então, deve nortear a ação pedagógica do professor nesta perspectiva? As intervenções pedagógicas devem ter como ponto de partida a prática social dos indivíduos e do professor (que pode ser igual ou diferente), para que possa haver a problematização, a instrumentalização e a efetiva assimilação crítica dos conteúdos científicos e culturais, para que os alunos possam ser estimulados a agir como sujeitos ativos de práticas e até produções sócio-culturais. Neste momento, a prática social passa a ser encarada como ponto de chegada. Segundo Saviani (1991, p.72-3), na pedagogia histórico-crítica, é preciso

provocar a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos.

O professor deve, também, procurar estabelecer os nexos e mediar as situações de conflitos que surgem da interação dos alunos com o meio social e cultural que se refletem na aula, provocando um ambiente de reflexão, trocas e decisões superadoras das situações-problema.

A título de exemplificação desses fundamentos com a realidade, chamamos atenção para o fato de que as pessoas estão freqüentando academias de ginástica, fazendo musculação, praticando variados tipos de atividades físicas nos espaços públicos e privados, praticando esportes em clubes comunitários, e assim por diante. Quem deve transmitir os instrumentos e promover os esclarecimentos sobre as possibilidades e limitações dessas atividades corporais no sentido de uma prática autônoma, consciente e adequada? Quem deve dar os subsídios básicos para que os indivíduos tenham condições de avaliar a qualidade do trabalho a que estão sendo submetidos? Quem deve esclarecer os indivíduos sobre os benefícios, os malefícios e as crenças acerca dessas práticas? Quem deve oportunizar um processo reflexivo sobre os paradoxos entre prazer/sacrifício, ludicidade/competitividade, individualismo/cooperação, espectador/praticante? Quem pode relativizar as correlações fundadas em crenças de que a atividade física e o esporte afastam os indivíduos do consumo de drogas, do álcool, da marginalidade, da ignorância, etc? Acreditamos que o professor de Educação Física possa contribuir significativamente neste processo, na medida em que seu objeto de ensino se articula e/ou tangencia com essas problemáticas.

Costumamos dizer que, em relação às demais disciplinas, temos a vantagem de não poder generalizar a padronização do que deve ser ensinado em cada série escolar. Temos com isto a condição e a oportunidade de nortear nosso planejamento por um efetivo processo de co-decisão, em que o professor decide e sistematiza os núcleos temáticos, a partir da mediação entre as experiências e expectativas concretas dos alunos e a necessidade de aquisição de novas experiências prático-reflexivas.

No entanto, não podemos perder de vista o estágio de desenvolvimento dos alunos para nortear as decisões em torno das experiências de movimento, das possibilidades de resolução de problemas, das

condições para a reflexão superadora dos problemas sócio-comunicativos, dentre outros inerentes ao fenômeno educativo.

A título de exemplo, nas séries iniciais os alunos deverão vivenciar as possibilidades movimentos humanos básicos (andar, saltar, correr, rastejar, rebater, equilibrar-se, quicar, chutar, passar, receber, transportar...), visando o desenvolvimento das chamadas estruturas psicomotoras de base (percepção e controle do corpo, vivências sensoriais, lateralidade, coordenação, interdependência dos membros em relação ao corpo e em relação a eles mesmos, noção espacial e temporal, etc). Neste contexto de vivências corporais, a criança já tem condições e deve ser estimulada a compreender suas ações e organizar seu pensamento, representando-os de forma simbólica (embora o pensamento e as ações sejam, por vezes, contraditórios). É preciso considerar que a atenção da criança tende a privilegiar os aspectos por ela considerados mais atraentes, na medida em que a percepção da realidade se dá em função daquilo que para a criança possua significado; as explicações são emitidas a partir de suas experiências, podendo ou não ser coerentes com a realidade dos fatos e com a lógica dos adultos. A criança começa a ter consciência dos aspectos inerentes ao seu corpo e, gradativamente, vai perdendo a característica egocêntrica, ampliando as possibilidades de relacionamento com os outros.

Mais adiante, a exploração sistematizada da relação sujeito-atividades-material-outros vai contribuir para fortalecer as ações de cooperação - materializadas pelo sentido coletivo - e de raciocínio lógico - revelado pela capacidade de classificar, ordenar e formular idéias. A grosso modo, podemos dizer que a criança começa a reunir condições para agir deliberadamente sobre os objetos, o contexto organizacional das atividades e sobre as possibilidades de interagir cooperativamente com os outros. Se estimulada adequadamente, ela começa a elaborar argumentações e até formular hipóteses, porém, ainda limitada pela vivência concreta.

Nesta fase, a criança provavelmente já terá os esquemas motores suficientemente estruturados, de modo a possibilitar a gradativa combinação de diferentes experiências de movimentos nos contextos mais significativos dos jogos e brincadeiras populares, dos esportes, das ginásticas, etc. Já será possível também, sistematizar processos iniciais de reflexão acerca da cultura corporal, bem como estabelecer os nexos entre os conflitos surgidos no contexto das aulas com a realidade social.

Dentre outros exemplos, os alunos já poderão vivenciar situações tais como tomar decisões individualmente ou em grupo, tendo como referência situações-problema surgidas durante a aula, ou ainda formuladas pelo professor ou pelos alunos; identificar e analisar as possibilidades e limitações das alternativas propostas para a resolução de uma situação-problema; identificar possíveis fatores determinantes das diferenças individuais manifestadas no grupo; identificar as suas próprias limitações e realizações diante das situações-problema ocorridas durante a aula; participar da elaboração de atividades e jogos, definindo as regras simples de execução, de modo a favorecer a participação integral do grupo; emitir opiniões com um sentido crítico sobre as atividades, respeitando as posições divergentes.

Um outro estágio de transição já envolve alunos a partir dos 12/13 anos, com o início da adolescência. Nesta fase, o indivíduo começa a reunir as condições de transcender aos limites da realidade concreta, devendo ser estimulado a operar e a raciocinar com hipóteses dedutivas, ou seja, ele precisa ser estimulado a explicar os fatos a partir de formulação de hipóteses gerais; a estabelecer relações entre o geral e o específico; a refletir e abstrair. Os alunos devem ser estimulados a refletir sobre os diferentes instrumentos, sentidos e significados históricos que têm determinado a cultura corporal, bem como podem aprimorar as habilidades no contexto concreto das diferentes atividades da cultura corporal.

Neste contexto, são enriquecedoras as experiências de modificar as regras oficiais, instalações e equipamentos que identificam as atividades, os jogos esportivos, etc, de modo a favorecer o prazer e a participação integral do grupo; de analisar a importância das atividades corporais para o processo de formação continuada do homem; de analisar as implicações positivas e negativas da prática das atividades corporais em termos biológico, intelectual e sócio-cultural; de relacionar os conflitos e contradições emergentes durante as aulas com aquelas manifestadas na prática social, numa perspectiva crítica; de identificar e analisar os sentidos e os valores sociais, morais, éticos e estéticos subjacentes à cultura corporal, tendo como referência o contexto histórico da sociedade brasileira, dentre outros aspectos.

Como foi argumentado e exemplificado, o conjunto de conhecimentos/habilidades que deve ser tratado pedagogicamente pela Educação Física, na perspectiva da cultura corporal, não se limita às qualidades físicas, aos movimentos técnico-desportivos ou, ainda, aos interesses exclusivos dos alunos. Considerando o nível de desenvolvimento dos indivíduos, a socialização da cultura corporal deve partir das

experiências concretas para, gradativamente, possibilitar o aumento do repertório de conhecimentos/habilidades, bem como a compreensão e a reflexão sobre a cultura corporal, entendida como um tipo de linguagem que, como qualquer prática social, é eivada de significados, sentidos, códigos e valores.

Concluindo, cabe destacar que a relação objetivo/conteúdo, numa perspectiva histórico-crítica, em qualquer que seja o componente curricular, deve levar em consideração que, no universo de conhecimento produzido pela humanidade, o professor precisa, em função das condições material, infra-estrutural e emocional que dispõe para o ensino-aprendizagem: a) privilegiar a qualidade do processo de transmissão-assimilação-reflexão daqueles objetivos-conteúdos julgados essenciais em relação ao campo de conhecimento afim; b) adotar, como critério de seleção e ponto de partida da ação educativa, a prática social, as experiências concretas dos alunos e a estrutura da matéria de ensino, rompendo com os postulados mecânicos de que existe uma seqüenciação lógico-formal entre os conteúdos; c) considerar que os alunos também carregam saberes e experiências que, mesmo sendo sincréticos, devem ser o ponto de partida para a problematização e a reelaboração do conhecimento organizado; d) situar historicamente a sua área de conhecimento, levando o aluno a compreender os sentidos e os valores, bem como a utilização dos conhecimentos/habilidades para a prática autônoma das atividades corporais; e) estabelecer os nexos entre o objetivos-conteúdos e a prática social dos alunos, estimulando-os a utilizá-los nos espaços sociais na direção da melhoria da qualidade de vida e da democratização da sociedade.

## NOTAS

1. Este ensaio é fruto de um trabalho coletivo, pois reflete idéias debatidas pelo Grupo de Pesquisa "Metodologia da Educação Física Escolar" coordenado pelo Prof. Helder Guerra de Resende. Este grupo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação Física da Universidade Gama Filho, contando, atualmente, com a participação do doutorando Antônio Jorge G. Soares, dos mestrandos Nelmar de Oliveira Fernandes e Neise Luz Muniz e do Prof. Jorge Bernardo Fabri.
2. É possível que estes conflitos se dêem entre os elementos de um mesmo segmento ou classe social, bem como entre os diferentes segmentos e classes sociais.
3. Não interessa aqui fazer uma análise crítica desta proposta, mesmo porque as análises existente são ricas e suficientemente trabalhadas por vários especialistas do assunto.
4. Isto não significa dizer que toda produção humana está em sincronia com as idéias e concepções hegemônicas. O que queremos dizer, é que mesmo as propostas alternativas, ou as contra-hegemônicas, se estruturam em resposta às circunstâncias histórico-sociais, porém voltadas para outras demandas julgadas mais legítimas pelos grupos marginalizados.
5. Arendt (1972) analisa os problemas vividos pela escola norte-americana quando adotou pedagogias experimentais, ressaltando os efeitos perversos decorrentes da descaracterização da função essencial da escola. Ainda demonstra que o discurso "democratizante" de tais pedagogias provocava, na prática, efeitos contrários, ou seja, relações mais totalitárias que aquelas produzidas pelas próprias pedagogias tradicionais.
6. Enquanto as transformações estruturais não ocorrem, assim como não existem as condições objetivas para tal, é que se justifica os movimentos de resistência nos diferentes segmentos, setores e instituições sociais, através da atuação efetiva dos intelectuais orgânicos (na acepção de Gramsci) que sonham e lutam pela superação do modelo de sociedade regido pelo modo de produção capitalista. Saviani (1991, p.31) caracteriza a crise da escola e afirma, através de evidências, que ela atinge, de certa forma, muitos países desenvolvidos. Argumenta que a escola tem tentado lutar "contra o folclore, contra as superstições, contra as formas sedimentadas para difundir uma concepção mais moderna, uma concepção científica. A problemática da escola (...) é um produto típico da sociedade capitalista. (...) É uma situação de certo modo paradoxal, porque há uma reivindicação expansiva em relação à escola, e, de outro lado, há uma tendência de esvaziamento da escola, de desvalorização da escola. (...) Essa desvalorização tem a ver com a dificuldade que o período neocapitalista, a era pós-moderna, enfrenta com a questão da cultural. É uma época de decadência, de crise cultural. E, por conseguinte, é uma época também de crise da educação e da escola".
7. Peço ao leitor para evitar aquele raciocínio simplista de perguntar que modelo de socialismo defendemos, já que os existentes fracassaram? Veja bem, os modelos tendem a ser superados em função das novas demandas decorrentes do movimento histórico, o que não significa dizer que o ideal norteador tenha fracassado. É também notório o fracasso dos modelos capitalistas no sentido de efetivar seus proclamados ideais de justiça, de qualidade de vida, de distribuição de renda, enfim, de atendimento às necessidades básicas do ser humano. Hoje em dia tanto os liberais (ou melhor, os neoliberais), quanto os socialistas (se preferirem, neosocialistas), estão em busca de alternativas que

dêem conta de superar as contradições que emergem a partir da prática social. Pelas circunstâncias históricas, acreditamos mais nos princípios libertadores e democráticos de uma alternativa socialista, que deverá ser construída gradativamente no contexto da prática social global, através dos conflitos e das forças antagônicas que têm sido travadas no âmbito objetivo e subjetivo do contexto brasileiro. **“Não existe nenhuma fórmula mágica, nenhuma seqüência metodológica mecânica para esse processo educativo, pois o novo é apenas um imenso universo histórico de potencialidades e liberdades a ser descoberto, organizado e dinamizado. Entretanto, deve ser possível definir ao menos algumas linhas gerais que orientem o processo educativo de formação do novo cidadão socialista”** (Nosella, 1991, p.87). Isto porque acreditamos que a igualdade de oportunidades, a cooperação, o trabalho coletivo, a participação crítica, a solidariedade e a tolerância sejam princípios libertadores e condições essenciais para a auto-realização. Já, os liberais (matriz do capitalismo) acreditam que a acumulação do capital é o princípio libertador e de auto-realização. Para tanto, preconizam o individualismo pautado na livre iniciativa, que historicamente tem promovido a exacerbação das desigualdades de fato, apesar da igualdade de todos perante a lei.

8. Uma melhor fundamentação do pensamento pedagógico da educação física brasileira, na perspectiva interpretada, pode ser encontrada no texto Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: H.G. Resende; S.J. Votve, orgs. **Ensaio em educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas.** Rio de Janeiro, SBDEF/UGF, 1994. p.11-40.
9. Este quadro contextual de crescimento demográfico, de formação desordenada da cidade, do êxodo rural, da imigração de estrangeiros, dentre outros é bem caracterizado no estudo de Carvalho (1987).
10. Nosso entendimento sobre cultura corporal será explicitado conceitualmente e em inúmeros exemplos apresentados no desenvolvimento deste ensaio.
11. Cabe esclarecer, no entanto, que a origem de muitos esportes hoje institucionalizados deriva de jogos e brincadeiras rituais onde a violência física, a força bruta, o sacrifício corporal eram elementos constitutivos (Elias, 1985a, b).
12. É preciso registrar que mesmo que essas produções sejam norteadas em tese pela mesma finalidade, os autores evidenciam claras divergências internas.
13. Cabe esclarecer que a expressão “cultura corporal” pode não ser a mais adequada porque é difícil imaginar uma atividade humana que não seja culturalmente produzida pelo homem, assim como é difícil imaginar uma atividade cultural manifesta que não seja corporal. O sentido do termo corporal, na perspectiva apresentada, é de unidade/totalidade, na medida em que as produções intelectuais ou cognoscitivas são materializadas e difundidas corporalmente. Portanto, qualquer expressão neste sentido seria polêmica. Por exemplo, a expressão cultura do movimento humano também tem limitações, visto que nem todo movimento humano está associado à tradição da educação física, dos esporte e da recreação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDE, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo, Perspectiva, 1972.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. In: OLIVEIRA, V.M., org. **Fundamentos pedagógicos educação física.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987. p.180-90.
- CARMO, A.A. Educação física: uma desordem para manter a ordem. In: OLIVEIRA, V.M., org. **Fundamentos pedagógicos educação física.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987. p.41-7.
- CARVALHO, J. M. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo, Cia. da Letras, 1987.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, Papirus, 1988.
- DIECKERT, J.; KURZ, D.; BRODTMANN, D. **Elementos e princípios da educação física: uma antologia.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- ELIAS, N. Ensaio sobre o desporto e a violência. In: ELIAS, N.; DUNNING, E., orgs. **A busca da excitação.** Lisboa, Difel, 1985a. p.223-56.
- \_\_\_\_\_. A gênese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, N.; DUNNING, E., orgs. **A busca da excitação.** Lisboa, Difel, 1985b. p.187-222.
- FERREIRA, V.L.C. **Prática da educação física no 1o. grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** São Paulo, Ibrasa, 1984.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira.** São Paulo, Loyola, 1988.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1994.
- LE BOULCH, J. **Educação pelo movimento.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.
- MARINHO, I.P. **História da educação física no Brasil.** São Paulo, Cia. Brasil, s.d.
- NOSELLA, P. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.G.; NOSELLA, P., orgs. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991. p.81-94.

- OLIVEIRA, V.M. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas, Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- \_\_\_\_\_. **O que é educação física**. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- RESENDE, H.G. **A educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica**. Rio de Janeiro, 1992. Tese (Livre Docência) - Universidade Gama Filho.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Revista Movimento**, v.1, n.1, p.20-8, 1994a.
- \_\_\_\_\_. **Relação entre intenção e ação pedagógica de docentes atuantes no processo de formação de professores de educação física**. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: RESENDE, H.G.; VOTRE, S.J., orgs. **Ensaio em educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro, SBDEF/UGF, 1994b. p.11-40.
- RESENDE, H.G.; SOARES, A.J.G. **Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal**. São Paulo, EEF/USP, 1995. 17p. /Mimeografado/. (Apresentado no III Seminário de Educação Física Escolar, São Paulo, EEF/USP, 1995).
- SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Livros do Tatu/Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M.V.C., org. **Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional**. São Paulo, Ed. UNESP, 1989. p.23-34.
- SILVA, J.B.F. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo, Scipione, 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.
- TAFFAREL, C.N.Z. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.



## **REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

1. A Revista Paulista de Educação Física é uma publicação da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, que tem por objetivo publicar pesquisas que contribuam para o avanço do conhecimento acerca do movimento humano relacionado à Educação Física e Esporte. Serão considerados para publicação investigações originais, artigos de revisão e ensaios, sob condição de serem contribuições exclusivas para esta Revista, ou seja, que não tenha sido, nem venham a ser publicadas em outros locais.
2. Todos os textos e ilustrações publicados tornar-se-ão propriedade da Revista Paulista de Educação Física. Os trabalhos não aceitos para publicação ficarão à disposição do autor. A responsabilidade pelas afirmações e opiniões contidas nos trabalhos caberá inteiramente ao(s) autor(es). Autores nacionais deverão enviar textos em português (com exceção do “abstract” em inglês). Autores estrangeiros deverão enviar os textos em inglês.
3. O processo de revisão duplo-cego é usado na análise do trabalho.
4. A Revista Paulista de Educação Física requer que todos os procedimentos apropriados para obtenção do consentimento dos sujeitos para participação no estudo tenham sido adotados. Não há necessidade de especificar os procedimentos, mas deve ser indicado no texto que o consentimento foi obtido. Estudos que envolvem experimentos com animais devem conter uma declaração na seção “Método”, que os experimentos foram realizados em conformidade com a regulamentação sobre o assunto adotada no país.
5. Os originais deverão conter de 15 a 40 laudas, incluindo resumo, tabelas, ilustrações e referências bibliográficas. Deverão ser enviados o original e duas cópias completas, datilografadas em espaço duplo, com 24 linhas de 65 caracteres cada. O formato do papel deverá ser A4. Recomenda-se aos autores encaminharem seus textos em arquivos armazenados em disquetes, preferencialmente utilizando o Word for Windows da Microsoft. Os disquetes serão devolvidos posteriormente.
6. A página-título deverá conter apenas o título, o(s) nome(s), o(s) da(s) instituição(ões) e endereço para correspondência. Autores múltiplos devem ser listados em ordem de proporcionalidade do envolvimento no estudo. A página-resumo deverá conter um resumo com não mais de 20 linhas de 65 caracteres cada, num único parágrafo, especificando o objetivo do trabalho, uma breve descrição da metodologia, os principais achados e as conclusões. A página de “abstract” deverá conter a versão do título e do resumo em inglês, observando-se as mesmas orientações para o resumo em português. Os unitermos também deverão ser traduzidos. As notas de rodapé deverão ser evitadas; quando necessárias, que sejam colocadas no final do texto, antes das referências bibliográficas.
7. O sistema de medidas básico a ser utilizado na Revista deverá ser o “Système International d’Unités. Como regra geral, só deverão ser utilizadas abreviaturas e símbolos padronizados. Se abreviações não padronizadas forem utilizadas, recomenda-se a definição das mesmas no momento da primeira aparição no texto.
8. As páginas deverão ser numeradas no canto superior, a começar da página-título e deverão estar arrumadas na seguinte ordem: página-título, página-resumo (incluindo os unitermos), texto, página de “abstract” (incluindo os “uniterms”), referências bibliográficas, títulos e legendas de tabelas e ilustrações originais.
9. As ilustrações deverão ser numeradas com algarismos arábicos na ordem que são inseridas no texto e apresentadas em folhas separadas. O mesmo procedimento deverá ser observado quanto às tabelas que receberão numeração independente. Os números deverão aparecer também nas costas de todos os originais e cópias para melhor identificação. Legendas para as ilustrações e tabelas deverão ser datilografadas em espaço duplo, em uma página separada, colocada após a lista de referências que segue o texto. A posição de cada ilustração ou tabela no texto, deverá ser indicada na margem esquerda do trabalho. As fotografias deverão ser em branco e preto e em papel brilhante, com dimensões mínimas de 12 x 17 cm e máxima de 17 x 22 cm. Apenas um conjunto de fotografias originais e mais dois conjuntos de cópias serão suficientes. Todas as ilustrações devem ser profissionalmente preparadas. Não serão aceitas letras manuscritas.
10. Algarismos arábicos deverão ser usados para numeração de todas as tabelas. Cada tabela deverá ter um cabeçalho breve e os títulos das colunas deverão, sempre que possível, ser abreviados. As tabelas não deverão duplicar material do texto ou das ilustrações. Casas decimais não significativas deverão ser omitidas. Linhas horizontais deverão ser traçadas acima das tabelas, logo abaixo dos títulos das colunas e abaixo da tabela. Não deverão ser usadas linhas verticais. Se necessário, espaços entre as colunas deverão ser usados, ao invés de linhas verticais. Anotações nas tabelas deverão ser indicadas por asteriscos. Para atender às necessidades de diagramação e paginação, todas as ilustrações poderão reduzidas.
11. Referências bibliográficas: as condições exigidas para fazer referências às publicações mencionadas no trabalho serão estabelecidas segundo as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), expressas na norma NB-66 (NBR 6023). Indicar todos os autores (não utilizar “et alii”). Colocar os títulos dos periódicos por extenso.
12. O original, as duas cópias completas e o disquete deverão ser enviados ao Diretor Responsável da Revista Paulista de Educação Física, Av. Prof. Mello Moraes, 65, CEP 05508-900, Butantã, São Paulo - SP.

