

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA O COMPONENTE
CURRICULAR DA 5ª À 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LUIZ SANCHES NETO

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro da
Universidade Estadual Paulista, como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Ciências da Motricidade –
Área de Pedagogia da Motricidade
Humana.**

**RIO CLARO – SP
Setembro de 2003**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA O COMPONENTE
CURRICULAR DA 5ª À 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LUIZ SANCHES NETO

Orientador: Prof. Dr. MAURO BETTI

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio Claro da
Universidade Estadual Paulista, como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Ciências da Motricidade –
Área de Pedagogia da Motricidade
Humana.**

RIO CLARO – SP

Setembro de 2003

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação à memória do Prof. Dr. Eros Abrantes Erhart, meu primeiro e eterno orientador nas questões acadêmicas e cotidianas desde a minha infância; e à memória de Luiz Sanches Filho, meu pai, que me ensinou, à sua maneira, como pensar por mim mesmo e caminhar com meus próprios pés.

Dedico-a igualmente à Edina Francisca Isabel Sanches, minha mãe, que tem me ensinado, desde que me percebi no mundo, da única maneira real e possível: por seu exemplo de vida, repleta de amor e dedicação; e à Adriana Cristina Vieira Rosa, minha noiva, por ser a inspiração que me acompanha desde os primeiros passos na Universidade, além de ser minha médica particular.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Mauro Betti por me aceitar como seu orientando e por me orientar efetivamente em todo o processo de elaboração desta Dissertação, pois, embora tenha confessado não se sentir “co-autor” deste trabalho, certamente o é, já que o projeto inicialmente apresentado não teria profundidade semelhante à desta versão final sem sua orientação. Agradeço-lhe também por potencializar uma mudança pessoal, acadêmica e profissional em minha vida, a despeito das pressões burocráticas que poderiam abatê-lo e comprometer sua competência nesse sentido. Muito obrigado.

Agradeço igualmente à Prof^a Dr^a Suraya Cristina Darido e à Prof^a Dr^a Irene Conceição Andrade Rangel pela acolhida na linha de pesquisa “Educação Física Escolar” e pelo convívio no Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física desde meu ingresso no programa de Mestrado, pois foi fundamental para a discussão de elementos cruciais abordados nesta Dissertação. Estendo o agradecimento a todos os professores e professoras com os quais convivi e tenho convivido nesse profícuo “grupo de estudos” que é o LETPEF.

Agradeço também à Prof^a Dr^a Suraya Cristina Darido e ao Prof. Dr. Go Tani por aceitarem compor a banca examinadora desta Dissertação de Mestrado, e pelas observações criteriosas que elaboraram no processo de qualificação. Agradeço igualmente ao Prof. Dr. Jocimar Daolio e à Prof^a Dr^a Irene Conceição Andrade Rangel por aceitarem, humildemente, a suplência na composição desta mesma banca examinadora.

Agradeço ao Prof. Dr. Luiz Alberto Lorenzetto que, muito além das suas funções de coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, me orientou na obtenção da bolsa institucional que subsidiou parcialmente a elaboração desta Dissertação. Estendo o agradecimento a todos os

docentes do Departamento de Educação Física, especialmente aos que me aceitaram como seu aluno nas disciplinas que cursei no programa de Mestrado e que foram criteriosamente escolhidas em conjunto com meu orientador.

Agradeço aos docentes com os quais convivi durante a graduação na Universidade de São Paulo e também a todos os meus professores desde a Educação Básica. Agradeço ainda aos docentes com quem tenho convivido cotidianamente nas instituições em que atuo, no Ensino Superior e na Educação Básica, e que se mostraram dispostos a discutir algumas das questões abordadas no escopo desta Dissertação.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é apresentar e analisar uma proposta para fundamentar a intervenção docente no componente curricular Educação Física, desde a quinta até a oitava série do Ensino Fundamental. E para esse fim, foram revisadas criticamente as principais propostas previamente elaboradas na área, sobretudo nas duas últimas décadas do século XX no Brasil. Considerou-se, com base nessa revisão, que uma aproximação entre as diversas tendências analisadas é uma condição necessária para a contextualização da Educação Física Escolar, pois os professores podem utilizar elementos constitutivos de várias delas para a solução de problemas cotidianos. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Educação Física constituem uma abordagem coerente quanto à possibilidade de aproximação entre tendências. Contudo, seus princípios curriculares, particularmente os conteúdos, são limitados quanto à abrangência, pois as relações estabelecidas entre as áreas de estudos científicos – Cinesiologia, Motricidade Humana, Cultura Corporal de Movimento, Ciências do Esporte, e Aptidão Física relacionada à Saúde – e a proposta de intervenção são precárias. Isto se deve, parcialmente, à predominância de elementos culturais, separados de elementos biológicos; caracteriza-se, portanto, um tipo de dicotomia entre corpo e movimento. Metodologicamente, a proposta fundamenta-se em uma possibilidade de integração de blocos temáticos de conteúdos, tendo como pressuposto a convergência entre as áreas de estudos científicos e as abordagens para a Educação Física Escolar. Tal convergência pôde ser entendida como um conjunto de elementos semelhantes dentre as tendências analisadas; ou, em outros termos, princípios curriculares, axiológicos e teleológicos que remeteriam a um recuo epistemológico comum – a preocupação acadêmica com a elaboração, a sistematização e a disseminação de conhecimentos pertinentes à “Educação Física”

– e a uma problemática comum – a preocupação pedagógica com a re-elaboração ou contextualização, o domínio e a aplicação de conhecimentos pertinentes à “Educação Física” no Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Ensino Fundamental; Educação Básica

SUMÁRIO

| | Página |
|---|--------|
| 1.INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1.Metodologia..... | 16 |
| 2.EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E ENTENDIMENTOS | 19 |
| 2.1.Funções da Escola..... | 25 |
| 2.2.Educação Física: atividade ou Componente Curricular?..... | 26 |
| 2.3.Perspectivas da Educação Física como Área de Estudos Científicos..... | 27 |
| 2.3.1.Cinesiologia..... | 29 |
| 2.3.2.Motricidade Humana..... | 30 |
| 2.3.3.Cultura Corporal de Movimento..... | 32 |
| 2.3.4.Ciências do Esporte..... | 33 |
| 2.3.5.Aptidão Física relacionada à Saúde..... | 35 |
| 3.EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS ABORDAGENS | 37 |
| 3.1.As Abordagens e seus acordos e desacordos..... | 39 |
| 3.1.1.Abordagem Psicomotricista (baseada na Psicomotricidade)..... | 42 |
| 3.1.2.Abordagem Desenvolvimentista..... | 45 |
| 3.1.3.Abordagem Sistêmica..... | 47 |
| 3.1.4.Abordagem Crítico-Superadora..... | 53 |
| 3.1.5.Abordagem Construtivista..... | 55 |
| 3.1.6.Abordagem Cultural (baseada na Pluralidade Cultural)..... | 58 |
| 3.1.7.Abordagem Crítico-Emancipatória | 59 |
| 3.1.8.Abordagem "Saúde Biológica Renovada" (baseada na Aptidão Física).61 | |
| 3.1.9.Outras Abordagens para o Componente Curricular | 65 |
| a.Abordagem Crítica | 66 |
| b.Abordagem Humanista | 70 |
| c.Abordagem Progressista | 74 |

| | |
|---|------------|
| d.Abordagem Fenomenológica | 77 |
| 3.1.10.Uma tentativa de integração: a Abordagem “Cientificista” | 80 |
| 3.2.A problemática da complementaridade ou hibridismo entre as Abordagens | 86 |
| 3.3.Parâmetros Curriculares Nacionais: análise crítica..... | 98 |
| 3.4.Conteúdos temáticos e competências específicas..... | 106 |
| 4.PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR..... | 111 |
| 4.1.O Movimento Humano como conteúdo da Educação Física Escolar..... | 113 |
| 4.1.1.O papel do corpo no comportamento inteligente..... | 121 |
| 4.2.Proposta para a intervenção docente..... | 125 |
| 4.2.1.Objetivos específicos..... | 127 |
| 4.2.2.Conteúdos temáticos..... | 128 |
| 4.2.3 Metodologia e procedimentos estratégicos..... | 141 |
| 4.2.4.Critérios para avaliação..... | 147 |
| 5.CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 153 |
| Referências bibliográficas..... | 163 |
| Abstract..... | 177 |

1.INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar pode ser entendida como uma área de intervenção profissional na Educação Básica, caracterizada pelo componente curricular Educação Física, presente no sistema educacional brasileiro. Historicamente, a atuação do professor licenciado nem sempre se deu em relação a um componente curricular, mas a uma atividade constante no currículo escolar, denominada "Educação Física". Por vezes, o caráter procedimental inerente a quaisquer atividades ocorreu de modo assistemático, ainda que disfarçadamente houvesse certa sistematização enquanto ensino de seqüências pedagógicas aprendidas nos cursos de graduação na área. Tais seqüências podem não ser consideradas *coerentemente* sistemáticas, uma vez que reproduzem situações artificiais, envolvendo complexidade e dificuldade crescentes, vivenciadas durante a graduação, mas sem que sua contextualização seja uma exigência. A incoerência desse tipo de sistematização recairia na ausência de diferenciação entre "seqüências didáticas" e "seqüências de conteúdos" (SANCHES NETO et alii, 2002, p. 198) nas ditas "seqüências pedagógicas". As primeiras dizem respeito a questões como: mobilização de conhecimentos prévios, significação dos conteúdos, adequação em termos desenvolvimentistas e na forma de conteste, a fim de provocar conflitos cognitivos e motores; as segundas dizem respeito a outras questões, voltadas principalmente à interação entre procedimentos,

conceitos e atitudes, bem como a um aumento da complexidade e aprofundamento dos conteúdos ao longo do período letivo.

O caráter procedimental¹ das atividades, entendidas como estratégias típicas dos conteúdos da Educação Física Escolar, diria respeito à ênfase na execução de movimentos, por vezes dissociada dos conceitos e atitudes, os quais, todavia, são intrinsecamente relacionados como dimensões daqueles conteúdos, e relevantes à significação desses mesmos movimentos. Tal ênfase poderia ser justificada, entre outras possibilidades, por uma aceitação do domínio motor enquanto objeto de especificidade da Educação Física na Educação Básica, como proposição de algumas abordagens na área, por exemplo, a Abordagem Desenvolvimentista e, mais precariamente, a Psicomotricidade². Considera-se, ainda, que a mera execução de movimentos durante as aulas do componente curricular difere de uma intenção explícita de promover o desenvolvimento da capacidade de movimentar-se, que uniria uma possibilidade de interação dos alunos com o seu meio ambiente (que não seria apenas físico, mas também social e cultural), coincidindo, em última análise, com o próprio ciclo de vida.

O problema da especificidade do componente curricular Educação Física justificar-se somente pela otimização do domínio motor, surge ao ponderar-se sobre a necessidade de tal domínio estar integrado aos demais domínios comportamentais, conforme o princípio da totalidade na Abordagem Desenvolvimentista (TANI et alii, 1988), o que implicaria a necessidade dessa integração manifestar-se explicitamente nos programas de Educação Física Escolar. Nesse sentido, o planejamento das aulas do componente curricular nem

¹ Os conteúdos, quaisquer que sejam, apresentam certas dimensões a ser elaboradas: uma delas é procedimental, referindo-se "ao que se deve fazer"; outra é conceitual, referindo-se "ao que se deve aprender"; e outra é atitudinal, referindo-se "a como se deve ser" (SANCHES NETO et alii, 2002, p. 197). Parece haver, contudo, uma influência da tradição e da ideologia em um tipo de "resistência" às "novas" terminologias, pois denominações semelhantes já foram propostas na área. Essa resistência seria uma forma de cooptação do alternativo (Demo apud LOUREIRO; DELLA FONTE, 1996, p. 183-4) quando são requeridas ou propostas mudanças no *status quo*.

² A Abordagem Desenvolvimentista e a Psicomotricidade serão analisadas em tópicos próprios, nos itens 3.1.2 e 3.1.1, respectivamente.

sempre associa aos procedimentos estratégicos, confundidos muitas vezes com os próprios conteúdos de ensino, os conceitos pertinentes, bem como as atitudes que se deseja promover no meio escolar³. Parece que se associa a Educação Física Escolar à *aprendizagem do movimento* em quaisquer segmentos da escolarização ou, em certos casos, à *aprendizagem através do movimento*. Nesse ínterim, o componente curricular seria também um meio para os alunos aprenderem conteúdos característicos de outros componentes, implicando a Educação Física Escolar ser um meio estratégico que não possuiria especificidade na Educação Básica.

O processo ensino e aprendizagem, contudo, compreende os alunos inseridos em um contexto formalizado de Educação, na instituição escolar (CARVALHO, 2000); e, sobretudo, pressupõe o aluno um ser humano indissociável em suas idiossincrasias, portanto, alguém pensante acerca de seus procedimentos. Isto posto, um problema se impõe, qual seja a ênfase nos movimentos de modo mecanicista, exacerbada por uma asserção dicotômica do ser humano, dissociado em corpo e mente, e por vezes em corpo, mente e alma. Caberia ponderar, a partir dessa problemática, a possibilidade de *aprendizagem sobre o movimento* na Educação Física Escolar, na qual a conceituação dos movimentos parece ter um papel representativo em relação aos procedimentos que se associam aos conteúdos na área.

O movimento, se compreendido de modo mecanicista⁴, pode ter seu potencial de contextualização minimizado nas aulas. Isso pode ocorrer pela ênfase que professores e alunos atribuem à execução dos movimentos, com o propósito único de gerar automatismos ao nível efetor; mas, e se é isto mesmo que se quer?

³ A precariedade na relação entre atitudes, conceitos e procedimentos em programas de Educação Física Escolar foi analisada no curso "Educação Física na Educação Básica: Significado, Objetivo e Conteúdo", ministrado pelo Professor Doutor José Guilmar Mariz de Oliveira em outubro de 2001, na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

⁴ Uma explicação mais detalhada sobre em que consistiria tal entendimento "meanicista" do movimento encontra-se no Capítulo 3, tópico 3.1.9, item "b".

Nesse caso, a aprendizagem que se promove nas aulas de Educação Física assemelhar-se-ia a um adestramento do aparelho locomotor (ou, mais propriamente: a um adestramento do ser humano) ou, quando sistematizada, a um treinamento metódico de determinados movimentos, com subsequente aprimoramento técnico. Novamente, a sistematização é compreendida como a seqüenciação de variáveis em função do tempo, o que, por si só, não garante a coerência das aulas, pois tais variáveis podem não ser contextualizadas; por exemplo, diferenças entre alunos agrupados em uma mesma série, mas em turmas distintas, podem requerer estratégias específicas em cada caso, portanto, sistematizações diferentes de acordo com as necessidades prementes. Já a contextualização, essencial para a coerência de uma aula em termos procedimentais, atitudinais e conceituais, consiste na elaboração dos conteúdos em função da relevância cotidiana dos mesmos, ou seja, de sua pertinência no dia-a-dia dos alunos no ambiente em que vivem, e não apenas de sua relevância científica.

Acerca das dicotomias pertinentes à Educação Física, destacar-se-iam aquelas que reduzem o corpo a um elemento secundário, segundo uma visão fragmentada da natureza humana, i. e., principalmente, as dicotomias entre corpo e alma (a partir da *Paidéia* platônica) e entre corpo e mente (partindo do *Cogito* cartesiano). Tais dicotomias, sumamente criticadas ao longo do tempo mas ainda não solucionadas pelas ciências e pela filosofia, são um dos principais agravantes na desvalorização da área de Educação Física, pois a valorização do corpo e do movimento humano (temas estudados na área) é secundária nos citados contextos dicotômicos (MORGAN; MEIER, 1988).

Retorna-se, assim, a uma problemática previamente formulada, referente à temática das dicotomias: como a Educação Física Escolar deve tratar o corpo? Essa parece ser uma questão importante, já que o corpo humano é bastante estudado desde o primeiro semestre letivo de qualquer curso de graduação que habilite a

docência específica no componente curricular Educação Física, em várias disciplinas dentro do currículo. A resposta para essa questão foi buscada, sucintamente, na tradição filosófica grega de cerca de 2500 anos atrás (Platão apud MORGAN; MEIER, 1988, p. 81-2; Dewey apud SANCHES NETO; OYAMA, 1999, p. 54) e também no pensamento europeu iniciado há aproximadamente 500 anos atrás (BETTI, 1991, p. 33-61; Descartes apud MORGAN; MEIER, 1988, p. 85-6) que, juntos (CHAUÍ, 1997, p. 263-77), podem ser considerados os pilares da ciência como é atualmente conhecida. A seguir, faz-se uma breve análise de como o “corpo” é compreendido por ambos sistemas.

Uma dicotomia pode ser entendida como uma separação entre duas coisas, sempre com um conflito envolvido. As mais importantes para a Educação Física são aquelas que envolvem o corpo: as dicotomias entre corpo e alma, e entre corpo e mente.

A dicotomia entre corpo e alma significou um predomínio de noções absolutas (dogmas), relegando o corpo a um papel secundário ou menos “nobre”. O corpo foi considerado uma coisa relativa, parcial, que atrapalhava a “pureza” da alma. Essa “pureza” dizia respeito à comunhão que os homens poderiam ter com o Ser Absoluto e, conseqüentemente, com as noções absolutas de Verdade, Justiça, Valor ou Beleza, dentre outras.

Algumas considerações de Platão sobre essa separação entre corpo e alma possibilitaram, posteriormente, um teocentrismo de caráter religioso. O teocentrismo (onde Deus seria o centro de tudo) implicou uma aceitação do predomínio da alma (considerada imortal) sobre o corpo por vários séculos, até mesmo nos tempos atuais. Apenas na Idade Média, esse tipo de pensamento começou a ser confrontado mais acentuadamente na sociedade europeia (e ocidental), influenciando também a sociedade que se constituía no Brasil. Contudo, essa confrontação não significou uma perda da religiosidade, mas ao contrário, um

fortalecimento de várias doutrinas que buscaram aproximar-se do pensamento científico que se iniciava.

Assim surgia o antropocentrismo (o ser humano seria o centro de tudo), a partir do *Cogito*⁵ de Descartes, que foi o primeiro a estabelecer uma diferença entre o corpo e a mente, de maneira formal. Essa diferença buscava atingir uma objetividade que até então não era possível, pois a alma era algo absolutamente inalcançável por quaisquer métodos de investigação (especialmente os métodos hipotéticos positivistas).

Desde essa época ocorreu um predomínio do pensamento objetivo e da racionalidade, por meio das Ciências Positivas. O Positivismo representou o momento de maior evidência da Ciência, estabelecendo as estruturas curriculares tradicionais que estão presentes nas escolas e Instituições de Ensino Superior (Faculdades e Universidades) por todo o mundo. Também ocasionou um tipo de fragmentação (ou uma outra dicotomia) entre teoria e prática (MARCELLINO, 1995), que é característica das profissões modernas, nas quais a especialização é cada vez mais necessária.

Desse modo, a fragmentação tornou-se evidente na política educacional brasileira, havendo uma separação entre educação intelectual (da mente), moral (da alma) e física (do corpo), conforme Bracht (1999b, p. 70) e Negrão (1999). A influência da medicina e do higienismo (preocupação com a saúde pública) na Educação Física tornou-se notória, interferindo nos objetivos assumidos principalmente pela Educação Física Escolar.

Ainda, a presença médica em cargos de direção nos cursos de formação profissional em Educação Física ajudou a propagar uma pretensa relação com a saúde dentro da área escolar. Nesse âmbito, os ideais terapêuticos e profiláticos (relacionados à saúde e ao bem-estar) atribuídos aos exercícios físicos e

⁵ O *Cogito* representa o seguinte pensamento: "Penso, logo sou"; ou, menos literalmente: "Penso, logo existo"; esse pensamento, por sua vez, significou que o ser humano podia pensar ou existir por si mesmo, independentemente da vontade de Deus.

modalidades esportivas ainda estão presentes em muitas Instituições de Ensino Superior no Brasil.⁶

Em parte, isto se deve à influência positivista de Ciência, que separou as áreas do conhecimento em disciplinas científicas ou acadêmicas, também separando as áreas de pesquisa entre básica e aplicada. Uma Disciplina Acadêmica seria um conjunto sistematizado de conhecimentos, que devem ser organizados em relação a um objeto de estudo pré-estabelecido (Henry apud BROOKS, 1981, p. 10-5). De certa forma, significa um modelo positivista de Ciência, à medida que a prática só pode vir depois da teoria no âmbito do currículo de formação profissional inicial.

Henry defendeu a idéia de a Educação Física constituir-se em uma Disciplina Acadêmica dotada de um corpo próprio de conhecimentos, em contraposição aos interesses e objetivos externos, predominantes na área desde antes do início do século XX nos Estados Unidos da América (Henry apud BROOKS, 1981, p. 10-1). Convém notar que situação semelhante ocorreu no Brasil até a década de 1980, quando várias críticas fizeram-se explícitas à Educação Física, partindo de seu próprio interior. A questão dos aspectos acadêmicos e profissionais é colocada por aquele autor de modo não excludente, mas com o comprometimento de definir-se a área de conhecimentos constituinte da Disciplina Acadêmica da Educação Física. Dentre os aspectos que caracterizariam a Educação Física como Disciplina Acadêmica, pode-se perceber o conceito de transdisciplinaridade nas argumentações de Henry (apud BROOKS, 1981, p. 11-2), quanto à delimitação da área de estudo conter certos aspectos de outras Disciplinas. Essa conceituação foi

⁶ As especificidades dos diferentes currículos de formação docente na área de Educação Física foram analisadas em discussões vivenciadas na disciplina "Formação de Professores de Educação Física e Ensino Reflexivo", ministrada pela Professora Doutora Irene Conceição Andrade Rangel, no Curso de Mestrado em Ciências da Motricidade da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, no segundo semestre letivo de 2001. A percepção do âmbito geral da formação docente, por sua vez, foi contextualizada nas discussões vivenciadas na disciplina "Didática do Ensino Superior", ministrada pela Professora Doutora Maria Cecília de Oliveira Micotti, no Programa de Pós-Graduação mencionado anteriormente, no primeiro semestre letivo de 2001.

corroborada posteriormente por Rarick (apud BROOKS, 1981, p. 16-9), para quem o domínio ou área de conhecimento próprio da Disciplina Acadêmica deteria o seguinte foco de estudo: o movimento humano (i. e., movimentos corporais em situações de jogos, esporte, ginástica e dança) e seus correlatos; e que esse aspecto da experiência humana não seria explorado por qualquer outra Disciplina.⁷

Assim, justifica-se a presença de conhecimentos parciais ao longo da formação docente no curso superior, pois, nessa perspectiva, tais conhecimentos deveriam ser aprofundados apenas ao final do curso, durante as vivências práticas, como estágios curriculares supervisionados, laboratórios didáticos ou “práticas de ensino”. Esses conhecimentos podem ser considerados como parte fundamental dos “saberes docentes”, compondo “uma teoria da prática” (BETTI, 1996). A legislação, até pouco tempo atrás, pareceu também reiterar essa separação entre teoria e prática (uma das conseqüências do conceito de Disciplina Acadêmica), pois permitia que os estágios curriculares fossem realizados apenas em períodos mais próximos da conclusão dos cursos de graduação (RAMOS; TOJAL, 2001).

A Educação Física, entendida como Disciplina Acadêmica, estudaria não apenas o corpo, mas o movimento humano, sendo denominada Cinesiologia, termo que significa “estudo do movimento” (Henry apud BROOKS, 1981; TANI et alii, 1988). Esse estudo, por sua vez, poderia abranger vários níveis, desde elementos mais microscópicos (biológicos; como o estudo das funções celulares, das estruturas anatômicas e dos sistemas fisiológicos) até outros mais macroscópicos (comportamentais; como a psicologia “observável”), e até mesmo sociais e culturais (contextuais; como as implicações políticas, econômicas e antropológicas das atividades motoras). É nesse último nível que a preparação acadêmica e profissional em Educação Física Escolar pode contribuir, mais

⁷ A contextualização do conceito de Disciplina Acadêmica deve-se, parcialmente, às discussões vivenciadas na disciplina “Fundamentos da Motricidade Humana”, ministrada pelo Professor Doutor José Maria Camargo de Barros, no Curso de Mestrado em Ciências da Motricidade da Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, no primeiro semestre letivo de 2000.

especificamente, para a formação docente, possibilitando uma visão crítica acerca das possibilidades de intervenção na área.

Acerca do domínio social e cultural, entende-se que a relação entre Cultura e Movimento seja essencial para a vida, sendo considerada até como pertencente à própria definição de "vida", segundo alguns cientistas (MATURANA; VARELA, 1995). A ontogênese – influências predominantemente culturais no processo de desenvolvimento individual ao longo do ciclo de vida – e a filogênese – influências predominantemente biológicas típicas da evolução da espécie – (TANI et alii, 1988), além de integradas, também parecem essenciais para a compreensão do Movimento e para sua contextualização pelos professores de Educação Física. Isto porque as formas mais básicas de movimentação (movimentos de locomoção, manipulação e estabilização) podem ser combinadas de diferentes maneiras para atender às demandas ambientais, que também são sociais e culturais, e podem originar formas de movimentação características de um período histórico, compartilhadas por diversos grupos sociais.

Exemplos desses fenômenos culturais relacionados ao Movimento e à Educação Física Escolar são os Sistemas Ginásticos Europeus e o Movimento Esportivo Inglês, tidos como conteúdos nas aulas de Educação Física desde meados do século passado em nosso país (BETTI, 1991, p. 33-61), e que, por sua vez, podem ser relacionados à Ginástica (e suas derivações, como em "sistemas ginásticos" diferenciados) e aos Jogos Olímpicos (e suas "modalidades esportivas", que compreendiam regras e recompensas específicas) praticados na Grécia Antiga (MARIZ DE OLIVEIRA; DE SANTO, 1989; VERENGUER, 1993). No Brasil, um tratamento biológico predominou explicitamente na Educação Física até meados da década de 1980, sendo preconizador dos programas do componente curricular, entendido como atividade até então. Preocupações próprias da saúde pública, voltadas à profilaxia médica e higiênica, constituíam os principais argumentos das entidades promotoras da Educação Física Escolar. Além disso, a política ditatorial

civil e militar direcionou-se à manutenção desses pressupostos no sistema educacional, voltando-se também aos cursos de formação profissional na área por cerca de três quartos do século passado. A associação entre "Esporte e Saúde" é um exemplo da ideologia difundida nesse período. As críticas à dita "esportivização" das aulas de Educação Física, inicialmente, ativeram-se à precariedade dos objetivos de maximização do rendimento esportivo para a manutenção da saúde. As atividades deveriam, ao invés disso, promover uma otimização do rendimento, atendo-se aos limites da saúde individual.

Assevera-se, entretanto, que a Educação Física Escolar entendida como atividade constante no currículo não reporta por si só a algo eminentemente biológico, pois pode ter um caráter recreacional ou uma intenção de socialização entre os alunos. O problema, nesse caso, é a exclusividade da dimensão biológica enquanto preocupação manifesta, ou seja, a redução das possibilidades do componente curricular, não obstante, a promoção da saúde pública seja um objetivo válido não apenas para a Educação Física no âmbito escolar.

Contrapondo-se ao biologismo vigente, algumas abordagens diferenciadas foram propostas nas últimas duas décadas do século XX, constituindo-se em referências para a intervenção dos professores. Pode-se entender essas referências como uma intenção relativa à prática docente, pois tais propostas direcionaram-se à intervenção dos professores. Entretanto, desde então, diversos fatores podem ter minimizado os efeitos concretos dessas abordagens, especialmente a proliferação de cursos de caráter tecnicista na área (sobretudo na iniciativa de Instituições de Ensino Superior privadas), ao invés de uma formação mais científica ou reflexiva, que permitisse uma apropriação eficaz das pesquisas então produzidas; indícios de uma precariedade já na formação acadêmica e profissional inicial. Embora não seja esse o objeto de estudo dessa pesquisa, a formação inicial dos professores de Educação Física é um elemento considerado essencial para que se potencialize uma intervenção coerente e crítica, de acordo

com alguns autores, defensores de uma prática docente reflexiva (GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000).

As aproximações ou abordagens pressupunham áreas científicas distintas de fundamentação, das quais derivavam os princípios pedagógicos do componente curricular. Entende-se, nesse trabalho, que uma abordagem da Educação Física Escolar significa um tipo de aproximação que caracteriza o componente curricular quanto aos seus princípios pedagógicos (TYLER, 1974), e que pode constituir-se em uma proposição explícita de objetivos para o processo ensino e aprendizagem, conteúdos específicos e que atendam tais objetivos, estratégias metodológicas e critérios para avaliação do processo, em relação aos objetivos estipulados. Nesse âmbito, também um problema se percebe: a possibilidade controversa de interação entre as abordagens, uma vez que abrangem várias áreas filosóficas e científicas. A controvérsia residiria na diferenciação entre objetivos e finalidades das abordagens ou, em outros termos, dos pontos de partida e de chegada nem sempre coincidentes entre elas. Esse conflito epistemológico entre axiologia e teleologia (BETTI, 1994b, 1996) pode minar a coerência de uma possível aproximação entre abordagens (que já seriam aproximações quanto à Educação Física Escolar); contudo, entende-se que objetivos e finalidades estanques possam indicar um dogmatismo na área, sendo preferível enfrentar o conflito, tentando superá-lo. Isto porque a fundamentação científica do componente curricular deve se dar em verdades transitórias e não em dogmas, tal qual as próprias teorias científicas que a sustentam.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental surgiram (preliminarmente, em 1996 para os dois primeiros ciclos e, oficialmente, em 1997 para os primeiros e 1998 para os dois últimos ciclos) com uma intenção ímpar em sua versão preliminar (BRASIL, 1996b), mantida nos textos subseqüentes (BRASIL, 1997, 1998). Essa intenção foi justamente integrar algumas abordagens propostas para o componente curricular Educação Física,

articulando-as a um amplo projeto educacional, integrado a questões sociais emergentes, bem como aos demais componentes. A integração das abordagens enquanto diretrizes gerais pareceu indicar que cada abordagem, dentre as selecionadas, enfocava um determinado aspecto, evidenciando que uma abordagem nada mais é que uma aproximação parcial à área. Assim, a integração entre as propostas já existentes pareceu a possibilidade mais coerente para solucionar os problemas na Educação Física Escolar, que são de natureza variada e que demandam soluções tão flexíveis quanto diversas. Buscar convergências dentro de divergências pode parecer uma falácia, mas quanto mais se aprofunda a análise histórica da Educação Física Escolar brasileira, mais seus matizes parecem convergir (DAOLIO, 1998; SOARES, 1994); aliás uma peculiaridade sociológica em nosso país (Ribeiro apud SANCHES NETO; OYAMA, 1999, p. 49). Convém relacionar que uma convergência pode se dar por aproximação, quando há comunicação entre variáveis ou compartilhamento de conceitos comuns; por conciliação, quando há entendimento entre partes em comum, mesmo que outras sejam divergentes; ou por integração, quando há um tipo de fusão entre as variáveis⁸.

Não obstante a possibilidade de integrar as abordagens da Educação Física Escolar, ressalta-se também a necessidade primeira de compreendê-las e implementá-las. Com tal premência, e como já foi apresentada, a questão da formação profissional deveria englobar essa temática, o que se reflete em outro problema para a intervenção docente: a competência em integrar teorias distintas, compreendendo elementos diversos, dado que o professor gradua-se enquanto especialista em um dado componente curricular, por vezes não vislumbrando a totalidade das propostas possíveis, tanto na sua área de formação quanto nas demais áreas do conhecimento. Por exemplo, os PCNs (ou as obras que são referenciais de outras abordagens precedentes) de Educação Física são conhecidos

⁸ Este trecho se deve às observações criteriosas do Professor Doutor Go Tani à versão apresentada por ocasião do exame de qualificação do programa de Mestrado.

por todos os professores graduados nos últimos quatro anos, ou seja, desde sua publicação? Os PCNs de Educação Física são conhecidos pelos professores de outros componentes curriculares? E os PCNs de outras áreas são conhecidos pelos professores licenciados em Educação Física? Além disso, são oportunizadas as vivências práticas que permitem implementar essas propostas durante a formação inicial para antecipar os problemas do cotidiano docente, bem como a possibilidade de integrar as teorias vislumbradas para superá-los?

A pesquisa ora apresentada não pretende necessariamente propor “novos” conteúdos ou metodologias, nem se revelar como uma única e “nova” abordagem na área. Entretanto, a problemática analisada requer certos questionamentos que se inserem também na discussão de tais tópicos: conteúdos, metodologias e abordagens. Mas não se pretende, tampouco, resolver os inúmeros problemas da Educação Física Escolar no escopo desta dissertação. Assim, o presente estudo perpassa os problemas citados, analisando-os criticamente em busca de soluções, sem, no entanto, pretender conclusivamente eliminá-los, mas reelaborá-los em complexidade decrescente. Isso significa, principalmente, que alguns encaminhamentos podem ser apresentados à medida que alguns problemas desvelam-se perante a investigação, mas não verificados conclusivamente, o que necessitaria a aplicação metódica e sistemática, no âmbito escolar, da proposta que se pretendeu elaborar. Por vezes, o presente trabalho pode parecer uma compilação de idéias já elaboradas na área, pois se parte da vasta produção que se faz notória em relação ao componente curricular nesse início de século XXI. Entrementes, a relação entre tais idéias consiste em um dos diferenciais no tratamento das propostas prévias, algumas delas sumamente complexas por pretender uma compreensão tão ampla quanto profunda da Educação Física Escolar. Desse modo, procurou-se, partindo dessa complexidade já inerente às abordagens na área, apresentar seus pontos comuns ou mais semelhantes, bem como os díspares ou contraditórios. Por meio desse tratamento, objetiva-se

contextualizar essas semelhanças e disparidades, ao invés de vislumbrá-las como possibilidades exclusivas de uma ou outra abordagem.

Optou-se por um entendimento de *complexidade* relacionado à prática docente (ZABALA, 2002, p. 57-87), pois é no contexto escolar que ocorrem as relações que interferem mais proximamente na intervenção do professor de Educação Física. A complexidade pode ser entendida em situações compostas por dois aspectos principais: grande número de elementos ocorrendo simultaneamente; e grande interação entre esses elementos. A análise dessas situações complexas pode ocorrer em vários níveis, tanto macroscópicos quanto microscópicos. Isso significa que uma mesma situação (ou fenômeno) pode ser entendida sob vários "pontos-de-vista" ou perspectivas diferentes, dependendo do nível de análise e dos critérios de quem analisa o fenômeno complexo. Os critérios, por sua vez, podem ser tanto objetivos quanto subjetivos, mas nem sempre assumidos conscientemente por quem se encontra em tais situações ou por quem se propõe a analisá-las.

Outro elemento importante é a *totalidade*, que pode significar um conjunto completo de acontecimentos, em oposição à parcialidade no tratamento dos acontecimentos cotidianos. Entretanto, uma totalidade também pode significar um subconjunto dentro de um conjunto mais amplo de acontecimentos, pois uma situação complexa pode abranger várias totalidades. Quanto à Educação Física Escolar, faz-se, então, um recuo epistemológico em relação a algumas propostas já apresentadas (ou, de certa forma, uma análise que parte das análises já feitas), e este recuo somente é possível pela existência das próprias abordagens. Trata-se, portanto, de analisar as possíveis interações entre as abordagens, partindo-se também das críticas sofridas por cada uma isoladamente.

A metodologia de investigação empregada nesta pesquisa culmina na apresentação e discussão de blocos temáticos de conteúdos, e ensaia a proposição de uma metodologia para sua implementação pelos professores licenciados. Por

blocos temáticos de conteúdos entende-se uma alusão à forma (apresentação e relevância), ao conteúdo propriamente dito (bem como sua interação em dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais) e à interpretação crítica (contextualização e reflexão). Por fim, tais blocos de conteúdos são discutidos à luz da proposta apresentada pelos PCNs (BRASIL, 1998), assim como algumas orientações para a intervenção.

Considerou-se inicialmente que os PCNs oferecem uma possibilidade de aproximação entre as abordagens anteriormente propostas para a Educação Física Escolar, especialmente nos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental – da 5ª à 8ª séries, o que coincide com a premissa que dá sustentação ao objetivo desta pesquisa, qual seja a possibilidade de integrar teorias distintas para a solução de problemas comuns ao componente curricular. O problema principal analisado por meio deste estudo é a proposta de conteúdos oferecida pelos PCNs, que não se entende como satisfatória ao contemplar as diversas manifestações cabíveis ao componente curricular Educação Física. Parece haver mais temas do que os contidos na categorização de conteúdos feita nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental na área, em: “Conhecimentos sobre o corpo”; “Esportes, jogos, lutas e ginásticas”; e “Atividades rítmicas e expressivas”. Essa categorização pode ser coerente, mas apenas como um tipo de síntese, pois há outros conteúdos também necessários no processo ensino e aprendizagem da Educação Física Escolar.

Assim como a proposta dos PCNs, pensa-se que essa pesquisa não consiste em algo necessariamente inédito ou “novo”, como já salientado, pois é questionável se a integração de elementos, mesmo que de modo sistemático, pode gerar uma “novidade”, já que os elementos são pré-existentes. Considera-se que as abordagens para a Educação Física Escolar sejam esses elementos pré-existentes na área, sendo necessários para o seu aprimoramento qualitativo (TANI, 1998a). Entretanto, a organização desses elementos é ainda precária no momento

atual (por exemplo, os PCNs podem ser entendidos como uma primeira tentativa de organização das abordagens), talvez por pautar-se em uma visão que não contempla a complexidade no contexto da Educação Física Escolar, admitindo que esse contexto é caótico. Nesse sentido, existem várias possibilidades de organizar os princípios curriculares e algumas delas já foram propostas. Depreende-se, portanto, que a pesquisa ora realizada não é uma abordagem “nova”, nem única, nem sequer é uma única possibilidade “nova” de aproximação (pois são inúmeras as maneiras de se interpretar a realidade) entre as abordagens propostas para a Educação Física Escolar – aliás, assim como os PCNs não são a única perspectiva viável.

1.1. Metodologia

A metodologia de investigação reporta à própria estruturação do presente estudo, que foi conduzido considerando uma possibilidade de integração entre teorias, uma opção epistemológica que não se fez cética (PORCHAT-PEREIRA, 1994) diante dos possíveis acordos entre asserções superficialmente antagônicas, mas essencialmente relacionáveis, admitindo-se uma totalidade ou *episteme* comum. Isso implica que a opção metodológica é pela busca de integração.

Uma análise crítica das abordagens propositivas, bem como das propostas de compreensão e intervenção da Educação Física Escolar, suscita seus pressupostos e especificidades (axiologia e teleologia), recorrendo necessariamente à essência dessas teorias, seus valores e objetivos (BETTI, 1994a, 1994b), i. e., os elementos subjacentes à origem das formulações conceituais constituintes da estrutura teórica. Para atender aos propósitos pretendidos por meio desta pesquisa, o método para a investigação das características de cada abordagem encontra-se na epistemologia, enquanto área que estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento

produzido pelo ser humano (PEREIRA, 1998). Por abordagens propositivas entende-se aquelas aproximações ao componente curricular que detêm certa correspondência com os princípios curriculares (TYLER, 1974), de modo amplo, i. e., uma proposta de metas globais ou objetivos específicos, temas ou conteúdos, princípios metodológicos ou estratégias, e critérios para o processo de avaliação.

Não obstante, as relações entre as abordagens têm sua análise a partir do método hermenêutico (conforme apreendido em Ricoeur apud BETTI, 1997, 1998, 1999), considerando seus elementos teóricos absolutos ou totais internamente e os relativos ou parciais externamente, inferindo e tendo por fator limitante a condição precária que uma convergência entre teorias distintas permite suportar (PORCHAT-PEREIRA, 1994; TANI, 1998a). Acerca da hermenêutica, a interpretação metódica pretende ater-se ao que seria a “verdade” de cada proposição, compreendendo seu discurso enquanto elemento semântico e, além disso, simbólico. Há um “conflito de interpretações”, que aponta os limites e as possibilidades das diversas teorias quando se deparam com novos elementos. Assim, nenhuma teoria está previamente escolhida ou excluída, o que não significa que qualquer interpretação seja válida, pois, segundo Ricoeur, uma interpretação não deve apenas ser provável, mas mais provável do que outras interpretações (BETTI, 1998, p. 64). Ainda conforme Ricoeur (apud BETTI, 1997), na relação entre o plano simbólico e o reflexivo tem-se que a compreensão de si mesmo (de uma proposta particular) se dá, explícita ou implicitamente, mediante a compreensão do outro (de outra proposta análoga).

A revisão de literatura, por sua vez, dá-se fundamentada pela investigação analítica (THOMAS; NELSON, 1996), procurando salientar aspectos críticos e contraditórios, tanto positivos quanto negativos, em relação a um entendimento do termo Educação Física (MARIZ DE OLIVEIRA, 1996⁹) e a alguns dados acerca da

⁹ MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. *Educação Física: entendimento do termo*. São Paulo, 1996 (mimeografado).

prática pedagógica dos professores de Educação Física (BORGES, 1998; BRACHT, 1996; DARIDO, 1999).

2. EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: CONCEITOS E ENTENDIMENTOS

Neste capítulo apresenta-se um breve histórico acerca do entendimento da Educação Física Escolar e de sua origem terminológica, e suas implicações para a atuação do professor licenciado. Entende-se por Educação Física (MARIZ DE OLIVEIRA, 1996), enquanto componente curricular, uma área em que a intervenção docente deveria permitir aos alunos elaborar conhecimentos a fim de otimizar suas potencialidades motoras. A Educação Física, nesse sentido, relacionar-se-ia mais ao “ter algo” do que ao “fazer algo”, ou seja, não se trataria de uma ênfase exclusiva nos procedimentos durante as aulas, mas também nos conceitos e atitudes envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Reconhece-se que há uma carência de pesquisas na Educação Física que contribuam para a concretização desse tipo de processo, pois não é valorizada a apreensão de conceitos na infância, embora a aprendizagem significativa e o construtivismo pedagógico – possivelmente, o referencial mais evidente na educação nos dias de hoje – requeiram a conceituação dos objetos de ensino, mesmo na infância, adequando-se ao estágio de desenvolvimento e nível de aprendizagem dos alunos.

O termo “Educação Física” pode significar várias coisas: uma profissão, caracterizada pelos cursos de preparação profissional na área – Bacharelado e Licenciatura; uma área de estudos, caracterizada pelas pesquisas que são realizadas no meio acadêmico e científico; e um componente do currículo escolar

na Educação Básica (NEGRÃO, 1999; TEIXEIRA, 1993). E é justamente esse último elemento o foco nesta pesquisa.

Entretanto, analisar o componente curricular “Educação Física” ou, de modo mais amplo, a Educação Física Escolar, não significa isolá-lo dos demais entendimentos do termo “Educação Física” (profissão e área de estudos). Ao contrário, deve-se buscar uma relação entre tais entendimentos, pois a “Educação Física” que é ensinada e aprendida nas escolas tem influência sobre a profissão e sobre os estudos que são realizados na área, e também é influenciada por tais aspectos (CRUM, 1993).

A seguir serão analisadas algumas características da escolarização, as áreas de estudo que constituem a Educação Física no meio acadêmico, e também as abordagens para a Educação Física Escolar que derivam dessas áreas de estudos científicos.

A educação da “fiscalidade” humana – um termo precioso para Negrão (1999) – poderia ser fundamentada nas elaborações teóricas realizadas no meio acadêmico, já que foi inserida na Educação Básica e no Ensino Superior. Além disso, não deveria se reportar isoladamente ao corpo, alheia a significações e dissociada na mecânica dos segmentos corporais. Mas para isso, é necessário que haja conhecimento fundamentado sobre o movimento para que a intenção pedagógica não seja mecanicista, dado que a gênese do movimento compreende elementos simbólicos e significativos. Outrossim, a Educação Física teria sentido e traria significados à medida que permitisse uma elaboração cada vez mais complexa das manifestações culturais do movimento (inclusive acepções estéticas), ao longo da Educação Básica (e ao longo da vida), ao invés da simples repetição de movimentos. Desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, e culminando no Ensino Médio, essas manifestações culturais (ou essa “Cultura Corporal de Movimento”) poderiam ser apreendidas de modo cada vez mais amplo, integrado, contextualizado, significativo e complexo pelos

estudantes. A necessidade de especificidade de conteúdos (e, mais do que isso, quais aspectos particulares desses conteúdos seriam mais relevantes para tal aprofundamento) torna-se, nessa perspectiva, essencial para a compreensão do fenômeno complexo de que trata a Educação Física Escolar: o movimento humano e algumas de suas várias manifestações.

Contudo, não seria uma sistematização pautada em princípios ordenadores ou taxionomias (como em algumas tendências pedagógicas presentes no cotidiano escolar, cuja influência se dá também na Educação Física) a possibilidade que se vislumbra. O aprendizado a partir das inconsistências apresentadas pela Educação Física Escolar no último século pode auxiliar no afastamento desses engodos (DAOLIO, 1998). Ao invés disso, uma sistematização flexível – que estabeleça um ponto de partida coerente como orientação geral para a intervenção docente no processo ensino e aprendizagem, e não um ponto de chegada rígido que tenha de ser produzido a despeito das condicionantes que a realidade apresenta – dos temas que se pretende elaborar ao longo dos ciclos da escolarização parece mais capaz de potencializar essa complexidade.

Desse modo, as tendências pedagógicas liberais (tradicional, renovada e tecnicista) que foram associadas a algumas abordagens (biológica/esportivista, psicomotricidade, desenvolvimentista, biológica renovada/saúde/aptidão física) em Educação Física Escolar tiveram influência decisiva no papel assumido pela teorização no componente curricular (RESENDE, 1994). Contudo, essa teorização (busca de princípios e fundamentos ordenadores da intervenção) mais ampla (SOARES et alii, 1992, p. 50) do significado da Educação Física Escolar teve nenhum espaço, quando não exíguo na prática educativa. Um exemplo mais típico dessa precariedade do papel da teoria dissociada da reflexão contextualizada pode ser apreciado nos trabalhos dirigidos ou livros didáticos reprodutivistas (FARIA, 1987). Especificamente em Educação Física, alguns trabalhos podem ser representativos desse momento histórico (TEIXEIRA, 1986), tendo repercussões

específicas nos materiais didáticos voltados posteriormente às abordagens, como, por exemplo, a desenvolvimentista (KREBS, 2001) e a relacionada à aptidão física (GALLARDO; SCHONARDIE FILHO, 1998).

Nesse sentido, a necessidade percebida é que a sistematização se detenha na análise complexa da realidade (ZABALA, 2002), e não se dê a partir de arcabouços teóricos ou construtos artificiais que objetivam apenas manter a coerência da prática com a teoria pré-estabelecida. A escolha do referencial não se daria, portanto, de acordo com as preferências docentes, mas a partir do entendimento que o professor teria da realidade em que ocorre sua intervenção pedagógica. Essa diferença é fundamental se se entende que a Educação Física Escolar não deve perpetuar o *status quo*; meta que carece de certa apreensão crítica por parte dos professores do componente curricular.

Outras abordagens (construtivista, crítico-emancipatória, crítico-superadora, sistêmica e aquela baseada nos PCNs) foram associadas às tendências pedagógicas progressistas (libertadora, libertária e crítica), segundo Resende (1994). Nesse caso, a teorização se fez presente nas propostas, mas nem sempre acompanhada de um pensamento crítico que revelasse aspectos contraditórios, avanços e retrocessos em relação à situação vigente. Ainda assim, naquelas em que a crítica constituiu elemento presente, a práxis necessariamente não foi uma preocupação explícita. Ou, então, a práxis (que representa uma relação dialética entre a teorização e o pragmatismo) não foi sistematicamente abordada por limitações estruturais nos trabalhos analisados (opções metodológicas dos autores). Nesse sentido, pondera-se, e afirmativamente, se uma preocupação maior com essa dimensão pode constituir algum avanço.

Há que se considerar que o referencial utilizado para essa associação entre as abordagens em Educação Física Escolar e as teorias pedagógicas contemporâneas consistiu, principalmente, em autores que se propuseram a analisar criteriosamente as repercussões do momento de abertura política

brasileiro no sistema educacional (LIBÂNEO, 1985; LUCKESI, 1994; SAVIANI, 1990). E foi justamente esse referencial que foi aproveitado na área de Educação Física Escolar, em um trabalho de revisão que procurou associar as teorias pedagógicas em voga às abordagens para o componente curricular (RESENDE, 1994).

Nesse início de século XXI, a prática reflexiva orientada à práxis parece ser um meio de intervenção no processo ensino e aprendizagem que pode contribuir para a transformação de certos preceitos positivos (em correspondência com a ordenação positivista do trabalho escolar), em favor de outros mais caóticos (no sentido de ausência de ordenação positiva pré-estabelecida). E conhecimentos sistematizados e vivenciais enquanto conceitos (considerando fatos e princípios), atitudes e procedimentos parecem ser o entendimento mais viável dessa práxis na escolarização. Isto porque parece ter correspondência com modelos de formação reflexiva dos professores (BETTI; BETTI, 1996) e com as competências que se espera formar nos alunos (PERRENOUD, 1999, 2000). Em termos individuais, ou seja, na intervenção de cada professor, a prática reflexiva pode resultar num aprimoramento de sua função docente, mediante a reflexão contínua sobre as condicionantes do processo ensino e aprendizagem. E em termos coletivos, a reflexão do conjunto de professores de uma mesma unidade escolar pode transformar o próprio ambiente em que trabalham, se perceberem que isto se faz necessário para o aprimoramento de sua prática pedagógica. Ao invés de os professores especializarem-se no domínio dos componentes curriculares que lecionam, como pressupõe o aprofundamento fragmentado das ciências positivas, eles devem refletir, além de sua especificidade, sobre o contexto em que atuam, e toda a complexidade que isso representa.

Mas seria ingenuidade pressupor que a reflexão dos professores ao ensinar competências para os alunos, resolveria os problemas da Educação escolarizada no Brasil. Não basta para os professores refletir ou ensinar aos alunos a competência

da metacognição: o “aprender a aprender” (DUARTE, 2001). É essencial refletir, mas tendo a nítida compreensão de que a escola tem funções e objetivos específicos, que não são os mesmos das ciências e de suas instituições. Dito de outra forma, a Educação Básica não compartilha meramente dos mesmos objetivos do Ensino Superior, embora ambos níveis educacionais tenham relações. À medida que o grupo de professores que atuam em uma mesma escola reflete sobre tais questões – posicionando-se, nos vários momentos em que lhes é oportunizado institucionalmente um tempo específico para se encontrarem –, as opções políticas e pedagógicas da unidade escolar em questão podem situar-se de modo mais coerente perante as particularidades do contexto em que ela está inserida. Ao ensinar competências para os alunos, essa reflexão pode ser compartilhada pelo conjunto discente da escola, pois aos alunos deve ser fomentada a compreensão do ambiente em que vivem.

Algumas dessas competências visam especificamente a interpretação da realidade, especialmente no contexto urbano e universalizado das sociedades, em constante transformação desde o início da era moderna, e exacerbado na era pós-moderna. Essa interpretação, por sua vez, corresponde a uma visão que pode ser superficialmente caótica (STEWART, 1989), mas que uma vez desvelada representa uma ordem permanente. Essa asserção é válida em sistemas dinâmicos, mesmo sujeita às constantes mudanças na aparência do sistema – algo como um fractal: uma representação que pode ter sua aparência modificada, mas que permanece com as mesmas propriedades intrínsecas. Refere-se a situações que não são idênticas, mas semelhantes, e a um nível de complexidade infinito dessas situações ao longo do tempo (BAPTISTA, 1998; Duarte apud ARANTES, 2001). Analogamente, se tais noções fossem transpostas à realidade escolar cotidiana, seria possível vislumbrar situações de ensino e aprendizagem que nunca são idênticas, mas que têm semelhanças, e que são infinitamente complexas, pois as variáveis presentes no dia-a-dia de uma unidade escolar são tão imprevisíveis

quanto as próprias relações humanas podem ser. Em termos ideológicos (BERGER, 2000), a manutenção da “ordem” em várias situações que ocorrem simultaneamente se daria pela permanência de uma teoria hegemônica (por exemplo, alguma das teorias pedagógicas contemporâneas: escola nova, construtivismo, pedagogia crítico-social dos conteúdos, ensino reflexivo), buscando a explicação de quaisquer dessas ocorrências. Na área de Educação Física, a teoria do caos foi apresentada por Tani (1996) como uma tentativa de identificar uma ordem nos diferentes *discursos* vigentes. Para Foucault (2000), mais preocupado com as relações sociais cotidianas nos ambientes urbanos (inclusive nas escolas), qualquer discurso tem uma *ordem prática*, e, no caso da Educação Física, é possível inferir que essa ordem advém das diferentes propostas para o componente curricular.

2.1. Funções da Escola

Quanto às funções da escola, a escolarização ou “educação formal” tem algumas intenções que nem sempre são explícitas para os participantes diretos no processo de ensino e aprendizagem escolar (alunos e professores) e nem o são para a sociedade de modo geral. Costuma-se associar a escola com uma instituição onde se preparam os jovens para o mundo. Nesse sentido, caberia uma questão inicial: qual é o tipo de preparação que a escola oferece a esses jovens para o enfrentamento do mundo?

A resposta pode ser vislumbrada em três possibilidades principais (LUCKESI, 1994): uma preparação que *resolva os problemas* que a sociedade apresenta no âmbito escolar, tentando impedir que tais problemas interfiram na vida escolar; uma preparação que *reproduza os problemas* que a sociedade apresenta no âmbito escolar, tentando adaptar a vida cotidiana no modo de organização escolar; uma preparação que *supere os problemas* que a sociedade apresenta no âmbito

escolar, tentando transformar essa mesma sociedade e os problemas por ela apresentados.

Essas três possibilidades têm implicações para a Educação Física, que se evidenciam em algumas das abordagens elaboradas para o componente curricular. Há abordagens que se propõem a resolver os problemas sociais nas aulas, e há as que se propõem a reproduzi-los e a transformá-los. Antes disso, contudo, há também implicações quanto à própria forma como a Educação Física é vislumbrada no âmbito escolar, nem sempre como um componente do currículo, semelhante às demais áreas, mas como uma atividade constante nesse currículo.

2.2.Educação Física: Atividade ou Componente Curricular?

A Educação Física foi introduzida na escolarização como parte integrante da “Educação Integral” do ser humano: educação moral, educação intelectual e educação física. A partir dessa diferenciação, a Educação Física consistiria numa atividade dentro do currículo escolar, sendo distinta, portanto, das demais disciplinas escolares. Enquanto atividade, a Educação Física sofreu várias influências no Brasil ao longo do século XX: Militarismo, Higienismo, Eugenia, Esportivização, até a abertura política e a inserção no mundo acadêmico na década de 1980.

Com a abertura política e acadêmica, os objetivos e a metodologia relacionados à Educação Física Escolar passaram a ser amplamente criticados. A falta de especificidade na Educação Física passou a ser o foco das preocupações, significando que nessa área não havia algo “próprio”, algo que pertencesse somente à Educação Física e que deveria ser ensinado aos alunos de modo sistematizado ao longo da escolarização.

Várias propostas procuraram solucionar esse problema, estabelecendo: objetivos para a Educação Física Escolar por toda a Educação Básica ou pertinentes a certos ciclos da escolarização, especialmente no hoje denominado

Ensino Fundamental; conteúdos que fossem específicos para a área; estratégias adequadas de ensino em cada ciclo escolar; e critérios para avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, nem todas essas propostas foram críticas (no sentido de revelar aspectos contraditórios, contextualizando seus avanços e possíveis retrocessos em relação à situação vigente) no modo de abordar o problema, e algumas não apresentaram explicitamente objetivos, conteúdos, estratégias e critérios para avaliação, mas todas contribuíram para uma compreensão mais ampla do papel da Educação Física nas escolas brasileiras; um papel que significa algo diferente de uma “mera atividade”.

A Educação Física, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) vigente desde 1996, é um *Componente Curricular* da Educação Básica, ou seja, equivalente às demais áreas de conhecimento representadas no Sistema Educacional. Antes da promulgação dessa LDB, a Educação Física era uma *Atividade* do Currículo Escolar, o que acarretou vários problemas para os professores, principalmente as dispensas das aulas. Há que se considerar, entretanto, que a atribuição em termos legais de uma condição de *componente curricular* não significa necessariamente que a Educação Física tenha passado a desempenhar tal papel (Souza Junior apud CAPARRÓZ, 2001, p. 81-92).

2.3.Perspectivas da Educação Física como Área de Estudos Científicos

A constituição de diferentes “Áreas de Estudos Científicos” em Educação Física seriam uma resposta à pergunta “O que é Educação Física?”, pois há vários entendimentos possíveis para solucionar essa mesma questão. Para isso, o enfoque de cada área varia entre elementos biológicos e culturais, entre outras diferenças. As principais áreas de investigação científica em Educação Física são: Cinesiologia, Motricidade Humana, Cultura Corporal de Movimento, Ciências do Esporte e Aptidão Física Relacionada à Saúde.

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

Em síntese, alguém poderia dizer que a Educação Física *estuda algo*, e é este *algo* que varia. Conforme Bracht (1996, p. 23, 1999a, p. 42-3), o "saber" próprio da Educação Física poderia ser dado pelas seguintes expressões, referindo-se a sua especificidade: a atividade física ou, em alguns casos, atividades físico-esportivas e recreativas; o movimento humano ou o movimento corporal humano, a motricidade humana ou ainda, o movimento humano consciente; a cultura corporal de movimento. A Educação Física, a fim de justificar-se como área de intervenção pedagógica, necessita fundamentar-se em pressupostos filosóficos, pedagógicos e também científicos (BRACHT, 1999a). No último caso, a relação que se estabelece entre a Educação Física e as ciências pode possibilitar diferentes entendimentos da área, alguns deles compreendendo-a como uma área de estudos científicos específica; ou como uma ciência com objeto de investigação singular; ou como uma disciplina científica ou acadêmica dotada de estatuto próprio.

Em uma análise posterior, Bracht (2000, p. 57) afirma que a Educação Física, a despeito das discussões recorrentes, já é reconhecida como área de conhecimento e de relevância social, o que implica no reconhecimento de que a

atividade científica é necessária e é própria desta área. E as denominações mais usuais para designá-la são, além do próprio termo "Educação Física": Ciências do Esporte; Ciências do Movimento Humano; ou Ciência da Motricidade Humana.

2.3.1.Cinesiologia

Pelo termo Cinesiologia, entende-se o estudo (*logia*) do movimento (*cinesio*) humano, o que permite inferir que o objeto de estudo dessa área seja exatamente esse. Isso remete à proposta de Disciplina Acadêmica, originária dos Estados Unidos da América, pois a influência americana nessa área é bastante abrangente (Henry apud BROOKS, 1981). A necessidade de justificar a permanência da Educação Física no Ensino Superior levou à relação da área com as Ciências Positivas, o positivismo (NEGRÃO, 1994), pois apresentavam (e ainda o fazem) o tipo de método científico predominante no período (década de 1960). Desse modo, o tipo de estudo que se promove do Movimento Humano pela Cinesiologia é aquele próprio do método científico positivista, cuja objetividade seria o elemento central. Estuda-se o movimento de forma fragmentada e parcial, preocupando-se com aspectos mecânicos desse fenômeno, como o deslocamento do corpo e de seus segmentos (considerando as relações entre tempo, espaço e as forças atuantes sobre o trabalho corporal, como tipos de sobrecarga e fatores ambientais).

No Brasil, a proposta de estudos nesta área compreende três vertentes principais, mais abrangentes: aspectos biodinâmicos do movimento humano; aspectos do comportamento motor humano; e aspectos socioculturais do movimento humano (TANI, 1996). A partir dessas três linhas de pesquisa básica, que a influenciam, a Educação Física seria composta por duas outras linhas, mas de pesquisa aplicada: aspectos pedagógicos do movimento humano; e adaptação do movimento humano.

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

2.3.2.Motricidade Humana

A Motricidade Humana, por sua vez, consistiria no estudo das inter-relações culturais e biológicas (*ontogenéticas* e *filogenéticas*) no Movimento Humano, propondo para a Educação Física uma nova denominação: a Educação Motora, entendendo que ela seria o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade (CUNHA, 1986). Nesse sentido, o termo Motricidade significaria essa ambigüidade (algo que acontece ao mesmo tempo, sem definição prévia) entre as influências biológicas e culturais no movimento dos seres humanos. Nos estudos nessa área são valorizadas as questões do meio ambiente e da subjetividade de quem se movimenta, superando o entendimento mais objetivo (porém parcial) e mecânico do movimento.

A partir de uma crítica à proposta da Ciência da Motricidade Humana (CUNHA, 1986, 1991), há uma tendência não tão difundida de definição do objeto de estudo da Educação Física como sendo o *Movimento Humano Consciente*. Nessa acepção (KOLYNIK FILHO, 1995, 1998), compreende-se que o movimento humano seja construído historicamente, não se restringindo, analogamente à Motricidade Humana, aos seus aspectos biológicos. Qualificado como consciente, o

movimento seria representado por signos inseridos em um conjunto de significados construídos socialmente.

Assim, segundo Kolyniak Filho (1998, p. 72-3), o Movimento Humano Consciente compreenderia todas as manifestações de movimento corporal das quais o indivíduo pode formar uma representação psíquica, através de qualquer sistema de signos. O controle de tal movimento implicaria, por sua vez, o estabelecimento de relações axiológicas e teleológicas, pressupondo uma intencionalidade em todas as manifestações motoras deliberadas. Isto porque tais manifestações atenderiam concomitantemente a necessidades individuais e coletivas.

A Motricidade Humana, em síntese, pode designar uma área temática de estudos, uma profissão ou um componente do currículo escolar, segundo Teixeira (1993). Entretanto, esse autor vê relações entre a Motricidade e a Cinesiologia, a qual considera a denominação mais adequada para designar a Motricidade Humana como área de estudo (TEIXEIRA, 1993, p. 89). Contudo, sua análise parece ser inconsistente em vários aspectos, por exemplo, ao considerar que a “desordem” na Educação Física não era percebida ao longo do século XX. Trabalhos como o de Tani (1996) revelam que essa problemática já era percebida, ainda que esporadicamente nos vários momentos de sobreposição de uma ou outra tendência. Outro elemento polêmico nas considerações de Teixeira (1993, p. 89) é a valorização da pesquisa acadêmica em detrimento dos conhecimentos que podem ser elaborados no processo de intervenção pedagógica, o que considera invariavelmente como uma “estratégia ineficaz de tentativa e erro”. Porém, os conhecimentos advindos da história de vida e da prática cotidiana dos professores de Educação Física podem ser um dos aspectos mais complexos, e que ainda não são plenamente compreendidos na área (BETTI; MIZUKAMI, 1997).

2.3.3.Cultura Corporal de Movimento

A partir de uma preocupação com o que se deve ensinar em Educação Física (caracterizando seus conteúdos), e por conseguinte o porquê de tais conteúdos serem relevantes, surgiu a proposta da Cultura Corporal de Movimento, representando uma perspectiva que fundamentaria a intervenção pedagógica do professor. O que se estuda nessa área (SOARES et alii, 1992, p. 61-2) são os conteúdos propostos historicamente para a Educação Física Escolar no Brasil, valorizando as diferenças regionais: os jogos, os esportes (ou modalidades esportivas), as ginásticas, as danças e as lutas (especialmente a Capoeira, por ser uma expressão tipicamente brasileira).

Assim, não só as regras, a técnica, a tática e o aprendizado desses conteúdos é o foco dos estudos, mas o contexto em que acontece sua prática. Exemplos disso são questões como: a violência nos esportes (agressividade), a preferência de meninos e meninas por diferentes jogos (gênero), as diferentes danças típicas brasileiras e suas particularidades (folclore), a propaganda e o consumo de equipamentos associados à prática das ginásticas (mídia), e o equilíbrio entre a agressividade e o respeito ao outro nas lutas.

No âmbito mundial, a Cultura Corporal pode ser entendida como uma parte da totalidade da cultura humana, definindo e sendo definida pela cultura geral, numa relação dialética (Krawczyk apud BETTI, 1993, p. 44). Segundo Betti (1993), a Cultura Corporal pode também ser vista como uma sub-cultura autônoma, como um segmento definido da realidade cultural que abrange o domínio de valores e padrões de atividades físicas, sobretudo as institucionalizadas, tais como a dança, o esporte, a ginástica e o jogo. O autor salienta que dentro da cultura corporal contemporânea, a cultura esportiva é hegemônica e, nesse sentido, é coerente

pensar no aprofundamento do esporte em vários setores da sociedade, inclusive no meio científico¹⁰.

Além disso, os saberes tradicionalmente transmitidos pela escola provêm de disciplinas científicas, o que a Cultura Corporal não parece aceitar sem a devida crítica e contextualização cabíveis, já que a racionalidade científica pode suprimir do movimento humano seu caráter de fenômeno cultural (BRACHT, 1999, p. 48-50). Desse modo, a dimensão simbólica presente na Cultura Corporal de Movimento deve ser analisada *apesar* de nossa capacidade de abstração e teorização, não como retórica, mas impregnada da corporeidade, do sentir e do relacionar-se (Betti apud BRACHT, 1999, p. 49).

2.3.4.Ciências do Esporte

As Ciências do Esporte, por sua vez, também estudam o movimento humano, mas entendendo-o como parte integrante das atividades esportivas. Assim, não apenas as modalidades esportivas, mas as derivadas e adaptadas do Esporte são o foco nessa área. Além disso, o treinamento, as noções de tática e a elaboração da técnica esportiva seriam preocupações relevantes para as Ciências do Esporte. Como atividades adaptadas, há o esporte escolar e o esporte para todos, nas quais as regras são modificadas para que ocorra uma participação maior dos envolvidos. Isso significa que, nessa área, não é apenas o rendimento e a competitividade que importam, mas a ampla participação no Esporte (consideradas as exigências específicas desse fenômeno).

Sobre o esporte escolar (ou “esporte-educação”) e o esporte para todos (ou “esporte-lazer”), sua pertinência já foi analisada sob a ótica da Cultura Corporal de Movimento, correspondendo à Cultura Esportiva (BETTI, 1993). Mas no caso das Ciências do Esporte, o fenômeno esportivo é tipo como único, diferentemente de

¹⁰ No tópico seguinte (2.3.4.Ciências do Esporte) essas relações são pormenorizadas.

suas manifestações em modalidades esportivas, e, portanto, sua categorização é secundária. Ainda, ao invés de Ciências do Esporte, seria mais apropriado se falar em ciências aplicadas ao esporte, tanto exatas e biológicas quanto humanas, utilizando seus estatutos e métodos para organizar os estudos na área (Santin apud FERREIRA NETO; GOELLNER; BRACHT, 1995, p. 18-20).

Conforme Santin (apud FERREIRA NETO; GOELLNER; BRACHT, 1995, p. 19-20), as várias ciências já conhecidas e reconhecidas no meio acadêmico se encontram presentes nas pesquisas e na definição de técnicas e práticas esportivas. O "cientificismo", como o autor denomina, trata o esporte quantitativamente e, às vezes, qualitativamente, mas submetendo-o a mensurações e a um controle objetivo. Assim, o esporte pode ser estudado tanto pela Física quanto pela Química, mas apenas por ser um "fato físico" que pressupõe o movimento do corpo humano. Analogamente, sob uma ótica humanista, o esporte pode ser considerado um fenômeno social, cultural, político, pedagógico ou lúdico, por exemplo, sendo um "fato humano", e, portanto, passível de análise pelas ciências humanas.

Críticas e reflexões sobre as Ciências do Esporte, como as já apresentadas, parecem ter contribuído para sua consolidação no meio acadêmico. Ao criticá-las, Tani (1998b) as reconhece como uma área de conhecimento, mas ainda incipiente; aliás, como quaisquer das tentativas de sistematização de pesquisas científicas relacionadas com a Educação Física (TANI, 2000, p. 81-2).

De modo pontual, Bracht (1998) refere-se às Ciências do Esporte como um "campo acadêmico ou científico" em que questões como a pluralidade, a diversidade, a unidade, a fragmentação e a interdisciplinaridade são relevantes, dada a necessidade de relacionar as subáreas ou subdisciplinas constituintes desse campo. Especificamente sobre a interdisciplinaridade, o autor (Bracht apud FERREIRA NETO; GOELLNER; BRACHT, 1995, p. 42-5) põe em dúvida sua pertinência no meio acadêmico, admitindo a heterogeneidade das diversas áreas

abrangidas pelas Ciências do Esporte. Entretanto, defende que a questão é sim importante, mas sobretudo para a Educação Física compreendida como prática pedagógica, na qual deve haver um interesse declarado pela interdisciplinaridade para a realização de um projeto determinado de intervenção.

2.3.5. Aptidão Física Relacionada à Saúde

A Aptidão Física Relacionada à Saúde é a tradução do termo inglês "*Physical Fitness*", denotando uma preocupação com o bem-estar geral das pessoas e não apenas com a prevenção de doenças. Segundo a Organização Mundial de Saúde é justamente o bem-estar geral com uma boa qualidade de vida que significa ser saudável. Assim, o papel da atividade física na promoção da saúde é o foco dos estudos nessa área. A ênfase nas capacidades físicas (por exemplo, força, velocidade e resistência) e nas habilidades motoras (por exemplo, correr, saltar e arremessar) é o principal tema para a Aptidão Física.

Nessa área, a "aptidão total", da qual a aptidão física é parte integrante, refere-se à totalidade biológica, psicológica e social do ser humano, relacionando-se à pretensão de que os indivíduos estejam aptos para a consecução de todas as suas necessidades nesses âmbitos, integrando-se adequadamente ao meio ambiente em que vivem (Hebbelinck apud BÖHME, 1993, p. 53). Essa aptidão total seria, então, o resultado da interação entre as características genéticas e o meio ambiente, e se relaciona diretamente com o fenótipo de um indivíduo, segundo Hebbelinck (apud BÖHME, 1993, p. 53). Porém, essa argumentação não considera que elementos ontogenéticos e filogenéticos constituem o fenótipo humano, e que, portanto, a redução da aptidão total a seus elementos – aptidão física, aptidão psicológica e aptidão social – compromete a interação entre os mesmos, e essa interação é justamente o pressuposto principal quanto à pertinência da aptidão física ser relacionada à saúde.

De acordo com Böhme (1993, p. 62-3), em um trabalho de revisão sobre a conceituação da aptidão física relacionada à saúde, essa área encontra-se associada à aptidão fisiológica, sendo composta por aspectos relacionados com a saúde (força e resistência musculares, flexibilidade, resistência cardiorrespiratória e composição corporal) e com destrezas ou habilidades ditas esportivas (velocidade, agilidade, equilíbrio, potência e tempo de reação). A autora considera, anteriormente, que há uma "aptidão motora" incluída na dimensão biológica da aptidão total, e que ela engloba toda a motricidade humana, da qual a aptidão física faz parte.

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

3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS ABORDAGENS

Concomitantemente ao aparecimento de áreas nas quais a Educação Física era estudada de acordo com critérios científicos, algumas tendências e abordagens para a Educação Física Escolar foram surgindo, várias delas relacionadas a tais áreas. Isso ocorreu especialmente na década de 1980, quando a situação política no Brasil permitiu que a formação dos profissionais atuantes nessa área fosse mais crítica em relação à investigação científica e à escolarização. Assim, uma após a outra, várias propostas foram elaboradas, e muitas vezes, com severas críticas às demais. As principais abordagens para o componente curricular Educação Física são as seguintes (DARIDO, 1998, 2001a¹¹, 2001b): Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Sistêmica, Crítico-Superadora, Construtivista, Cultural (baseada na pluralidade cultural), Crítico-Emancipatória, e “Saúde Biológica Renovada” (baseada na aptidão física).

No escopo do trabalho, por “proposta” é compreendida uma elaboração sistemática dos princípios curriculares, ao passo que por “abordagem” é compreendida uma elaboração deste tipo já submetida à crítica do meio acadêmico em publicações específicas, e por “tendência” compreende-se uma elaboração que, além de já ter sido apresentada ao meio acadêmico também se encontra disseminada no nicho a que se destina – a Educação Física como componente curricular nos diferentes níveis da Educação Básica. Quanto à inserção profissional

¹¹ DARIDO, S. C. ***Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar II.*** Rio Claro: Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, 2001a (não publicado).

no sistema educacional brasileiro, neste tópico pretende-se analisar criticamente o conhecimento sistematizado acerca do componente curricular Educação Física, caracterizado pelas abordagens propostas para a área; objetiva-se, também, relacionar essa análise às teorias pedagógicas contemporâneas, citadas anteriormente, entendendo-as como subjacentes à elaboração e sistematização de conhecimentos em Educação Física Escolar.

De modo geral, preocupações médicas (higiênicas, saúde pública), militares (preparação para combates armados, defesa territorial), políticas (nacionalismo e manutenção da ordem instituída) e ideológicas (xenofobia, eugenia) constituíram asserções que ocasionaram a elaboração de propostas para a Educação Física Escolar. A reflexão docente acerca de questões sociais urgentes que interferem na prática educativa é um dos pressupostos da prática reflexiva (GARCÍA, 1999), que indica não serem estes elementos determinantes exclusivos das diretrizes educativas; aliás, análises já realizadas sobre a Educação Física Escolar apresentaram conclusão similar (Betti apud LOUREIRO; DELLA FONTE, 1996, p. 173). Inicialmente, numa relação com a fragmentação educativa (educação intelectual, física e moral) e, posteriormente, com a complexidade contextual que interferiu para a valorização de certos conteúdos na área, especialmente o Esporte, com o advento da ditadura militar nas décadas de 1960-80. Essas iniciativas foram corroboradas por uma política educacional voltada ao tecnicismo, sumamente criticada em Educação Física nos anos 1980.

Como uma resposta, possível a partir de uma abertura política e um contexto de tolerância à diversidade, surgiram perspectivas oponentes à visão hegemônica de Educação Física (DAOLIO, 1998). Essa visão englobou tanto perspectivas fragmentadas, dicotômicas, tecnicistas e de dependência da área em relação aos demais componentes curriculares, quanto uma pretensa independência da área, à custa de uma valorização de certos conteúdos, manipuláveis, que

podem ter promovido ou simplesmente mantido, ainda que não intencionalmente, a alienação dos alunos no processo educativo.

Nesse último caso, conteúdos relacionados às capacidades e habilidades neuromotoras exemplificam uma possibilidade de manutenção da situação vigente, confundindo as atividades propostas durante as aulas (que devem envolver tais capacidades e habilidades) com a própria essência do componente curricular, que não é necessariamente e simplesmente uma prática de “atividade física” ou de “atividade motora”. Essa ressalva parece ser importante à medida que propostas de entendimento da Educação Física, mesmo após o período de efervescência da década de 1980, sugerem que o componente curricular seja denominado “atividades motoras” (TEIXEIRA, 1993, p. 89).

3.1.As Abordagens e seus Acordos e Desacordos

A partir desse contexto estabelecido na década de 1980, a Educação Física Escolar pôde ser abordada a partir de diferentes perspectivas ou referenciais teóricos. Essas aproximações ou abordagens, além de bases filosóficas e científicas distintas, podem apresentar propostas diferenciadas para os princípios curriculares: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Entretanto, nem todas as abordagens abrangem tais princípios, sendo caracterizadas como “propositivas” apenas as que o fazem. Nesse âmbito, a abordagem sistêmica apresenta um caráter predominantemente não propositivo; mas convém notar, contudo, que a principal contribuição desse tipo de tendência reside em sua abrangência, isto é, quanto maior a amplitude que oferece da compreensão da Educação Física no sistema escolar, em detrimento da profundidade dos princípios curriculares, menor a sua diretividade e seu caráter propositivo.

O problema, contudo, não é se uma abordagem é ou não propositiva, mas como pretende uma interpretação da Educação Física Escolar. Essa interpretação

pode ser de acordo com princípios filosóficos (significado; objetivos) ou metodológicos (conteúdos; métodos e critérios de avaliação) para o modelo curricular que se propõe. Nesse trabalho não se pretende estabelecer uma hierarquia ou categorização entre as abordagens, embora classificações já tenham sido efetuadas nesse sentido, e devidamente analisadas em diversas obras na área (DAOLIO, 1998; RESENDE, 1994). Mais propriamente, pretende-se uma apropriação de elementos das diferentes abordagens, priorizando os acordos entre elas, de onde se depreende uma necessidade mínima de classificação entre os aspectos abordados.

Por outro lado, as abordagens propositivas apresentam um maior detalhamento dos princípios curriculares, cuja análise é pormenorizada a seguir. Essa análise consiste em relacionar as fundamentações pedagógicas liberais e progressistas aos pressupostos filosóficos das diversas abordagens direcionadas à Educação Física Escolar, distinguindo os procedimentos de intervenção e mediação próprios de cada abordagem propositiva, e explicitando seus objetivos, conteúdos, estratégias e critérios de avaliação. Assim, as abordagens psicomotricista, desenvolvimentista, crítico-superadora, construtivista, cultural (ou plural), crítico-emancipatória, e as baseadas na aptidão física e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 1998, 2001a, 2001b) são analisadas à luz das teorias pedagógicas liberal (tradicional, tecnicista, renovada progressivista e não diretiva) e progressista (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

A pedagogia liberal, em termos gerais, é uma entre várias manifestações típicas da sociedade de classes, e abrange teorias que tentam justificar o sistema capitalista, defendendo a predominância da liberdade e interesses individuais (LUCKESI, 1994, p. 54). Sua tipologia compreende uma vertente tradicional, de cunho humanístico; uma vertente renovada progressivista, de caráter pragmático, e uma não-diretiva, com certo viés psicológico; e uma tendência tecnicista,

subordinada às condicionantes mercadológicas e à adaptação aos avanços tecnológicos (LUCKESI, 1994, p. 55-63).

A tendência pedagógica progressista, por sua vez, parte de uma análise crítica das realidades sociais sobrepostas, subsidiando as finalidades sociais e políticas do sistema educacional; serve como elemento de resistência à perpetuação do contexto capitalista, ao lado de outros aparatos (LUCKESI, 1994, p. 63). Apropriando-se de um referencial marxista (MARX; ENGELS, 1952, p. 420, 2002, p. 126-8), pode-se dizer que a teoria progressista é uma utopia, no sentido restrito de oposição à ideologia liberal predominante e sua manifestação na escolarização. As vertentes progressistas podem ser tendências libertadoras, de caráter não-formal ou “não-escolarizado”; libertárias, de caráter valorativo da experiência de vida, inclusive da “vida escolar” dos agentes (professores e alunos) e da auto-gestão pedagógica; e uma ramificação crítica (pedagogia crítico-social dos conteúdos), que compreende tendências superadoras da pedagogia liberal, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta (LUCKESI, 1994, p. 64-74)

A seguir, são analisadas as abordagens¹², expondo o caráter pouco diretivo e mais abrangente dessas tendências em Educação Física Escolar, no caso daquelas “não-propositivas”; e pretendendo uma exposição do caráter algo diretivo das “propositivas” para o componente curricular. No entanto, a ordenação das abordagens ao longo deste trabalho é sumamente cronológica e não classificatória em termos outros que não o temporal, excetuando-se a menor relevância atribuída a algumas propostas nas últimas duas décadas (como as abordagens crítica, humanista, progressista e fenomenológica), sendo estas apresentadas de modo mais breve e sintético¹³.

¹² A análise das relações entre as abordagens se fundamenta, em parte, nas discussões vivenciadas na disciplina “Tendências em Educação Física Escolar”, ministrada pela Professora Doutora Suraya Cristina Darido, no Curso de Mestrado em Ciências da Motricidade da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, no primeiro semestre letivo de 2000.

¹³ A análise dessas “outras abordagens” para o componente curricular encontra-se no tópico 3.1.9.

3.1.1. Abordagem Psicomotricista (Baseada na Psicomotricidade)

A psicomotricidade foi empregada inicialmente nas escolas especiais, voltada a alunos portadores de deficiência; posteriormente, firmou-se em outras escolas, como educação psicomotora. Desse modo, a abordagem psicomotricista adentrou o campo escolar para redimensionar a prática das atividades motoras em meio a severas contradições, como a especificidade da Educação Física.

O entendimento da psicomotricidade como meio para a educação do "intelecto" favoreceu a condição de a Educação Física ser também um meio de realização daquele objetivo. A compensação e o aprimoramento de funções cognitivas estabeleceram-se como objetivos implícitos à Educação Física Escolar. Na prática docente isso corresponde ao fato de que, subjacente a toda ação pedagógica de um professor (como sua intervenção nas aulas) parece haver um campo teórico que a sustenta (como ocorre com o planejamento dessas aulas), mesmo que o próprio professor desconheça seus fundamentos (NEGRINE, 1987, p. 7).

Outra relação problemática foi a segmentação proposta do ser humano, desde o dualismo até a indissociabilidade, representada por diferentes domínios: cognitivo, afetivo e motor. Segundo Negrine (1995), os domínios seriam referentes aos aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos culturais ao longo do desenvolvimento. O problema nessa relação parece residir até mesmo na assertiva de que é a dimensão corporal que designa a própria existência humana, ou seja, o ser humano é seu corpo ao invés de possuí-lo. Isto ocorre porque há uma hierarquia concomitante àquela asserção, pois se considera que um domínio encontra-se submetido a outro.

Nesse sentido, testes diagnósticos serviriam para, no ingresso na 5ª série do Ensino Fundamental, aferir a coordenação visomanual, a coordenação dinâmica geral, o controle do corpo e a organização corporal no espaço. Tais testes,

contudo, não deveriam ser aplicados com propósitos classificatórios (e. g., “apto” ou “inapto”), mas para detecção de deficiências motrizes, e comparações com possíveis deficiências no decorrer do desenvolvimento intelectual dos alunos (NEGRINE, 1977, p. 49-53).

Conceitualmente, não haveria diferença entre Educação Física e Educação Psicomotriz (NEGRINE, 1977, p. 6-7). Ela teria a finalidade de desenvolver habilidades nas crianças como pré-requisito para auxiliar outras aprendizagens; i. e., um tipo de função propedêutica. Teria, ainda, como objetivo principal fazer com que a criança domine seu próprio corpo. Especificamente, a partir da 5ª série, teria a finalidade de proporcionar a aprendizagem das crianças em um ou vários esportes e criar o hábito da ginástica como meio de conservação da saúde física e mental (depreendendo-se a dicotomia subjacente à abordagem). O objetivo principal nesse segmento da Educação Básica seria a permanência do indivíduo na vivência esportiva ou em atividades físicas por toda a sua vida. O esporte, nesse sentido, parece não ter o sentido hegemônico da competição exacerbada e do treinamento extenuante, pois os atletas/esportistas não o praticam “por toda a vida”.

Segundo Negrine (1977, p. 7), existem casos de crianças com problemas de ordem física que precisam de uma readaptação motora, mas isto só se aplicaria a casos especiais e por professores especialistas, em clínicas específicas. O que não poderia ocorrer, na análise daquele autor, é que tais clínicas fizessem um trabalho de educação psicomotora que deveria ser feito na escola, por *meio* da Educação Física.

Quanto à especificidade da “educação psicomotora” (NEGRINE, 1977, p. 6-7), as correlações entre motricidade e psiquismo permaneceriam evidentes tanto em crianças quanto em adolescentes e adultos. Por isso, Negrine afirma que não seria possível jamais separar a educação chamada intelectual, da educação chamada física, e essa separação explicaria em parte o fracasso do Ensino

Fundamental (1977, p. 6). Portanto, uma Educação Física bem orientada, progressiva e sistemática teria unicamente a finalidade de auxiliar o desenvolvimento físico e mental da criança e, ao mesmo tempo, de oferecer pré-requisitos para seu desenvolvimento intelectual.

Sua importância pedagógica no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental seria tão importante quanto quaisquer componentes curriculares, porque a Educação Psicomotora seria básica para o bom desenvolvimento dos alunos (NEGRINE, 1977, p. 7). Para tanto, o planejamento e a intervenção nas atividades em psicomotricidade deveria considerar três domínios comportamentais: o afetivo, o cognitivo e o psicomotor (NEGRINE, 1977, p. 66).

A axiologia nessa abordagem remete a uma valorização de funções cognitivas, psicossomáticas e psicomotoras. Estas funções, por sua vez, remetem a atividades neuromotoras como conteúdos capazes de promover sua otimização. Jogos simbólicos e de regras, brincadeiras e atividades lúdicas e de conteste são procedimentos estratégicos usuais em psicomotricidade. A avaliação é utilizada pelo professor como uma referência. A partir dela pode-se comparar o nível individual dos alunos com os padrões psicológicos de “normalidade”.

A partir de seus conteúdos de ensino (e. g., esquema corporal, estruturação espacial, orientação temporal), é possível caracterizar a abordagem psicomotricista como uma tendência pedagógica liberal em que os conteúdos são estabelecidos em função de experiências que os alunos vivenciaram frente a desafios cognitivos, valorizando os processos mentais. A vertente renovada progressivista é a tendência nesse caso, considerada liberal por defender a predominância de interesses ou aspectos individuais (funções cognitivas) em uma sociedade de classes (LIBÂNEO, 1985). É tida como progressivista por considerar o dinamismo das relações sociais como fator de influência nessa mesma sociedade. Mas opõe-se às teorias progressistas, por aquelas valorizarem a relevância coletiva dos conteúdos, também dinâmica conforme as relações sociais estabelecidas entre os

grupamentos de alunos de classes sociais distintas. Esse dinamismo impede que contextos rígidos sejam considerados coerentes para promover o processo ensino e aprendizagem, senão mediante a crítica a esse contexto. Tais contextos passíveis de crítica seriam os artificialmente anunciados em livros didáticos (FARIA, 1987), que servem como “camisas-de-força” à liberdade de pensamento, e tendem a reproduzir de maneira estanque a estrutura da sociedade brasileira num tipo de “cartilha”, cujo repertório é invariavelmente limitado face à complexidade do que se propõe a sintetizar.

3.1.2. Abordagem Desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista fundamenta-se em uma taxionomia para o processo de desenvolvimento motor (TANI et alii, 1988). Ao propor a aproximação entre variáveis (capacidades e habilidades motoras, estágios de desenvolvimento, períodos críticos e de prontidão, padrões motores), essa taxionomia delimita uma margem cronológica em função de alguns elementos próprios do comportamento motor, caracterizando fases ao longo do ciclo de vida. As fases, progressivamente, dependem cada vez mais da interação com o meio ambiente (entendido em sentido amplo, e não apenas físico ou natural). As fases do desenvolvimento consistem em um ponto de partida para a reflexão do professor, e o processo ensino e aprendizagem é considerado essencial para otimizar cada fase em seus momentos críticos, quando o nível de prontidão biológica é o mais adequado, segundo a taxionomia proposta. A modificabilidade funcional neuromotora é o pressuposto que permitiria a interação adaptativa por meio do domínio motor, que são a axiologia e a teleologia nesta abordagem, respectivamente.

As habilidades motoras referentes às categorias de movimentos fundamentais (locomoção, estabilização e manipulação) e especializados são os conteúdos propostos para a consecução do objetivo de adaptação ao meio. Entretanto, ainda que essa adaptação seja aprendida durante a escolarização, e

possa ser flexível e eficaz, as condicionantes sociais acerca de algumas estratégias possíveis à abordagem desenvolvimentista não são explicitamente consideradas. O principal exemplo desse tipo de interferência contextual é o uso do fenômeno cultural Esporte como estratégia. Por exemplo, certas considerações sobre o treinamento físico e a detecção de talentos esportivos (TANI et alii, 1988, p. 59); sobre futebol e voleibol (TANI et alii, 1988, p. 125); sobre tênis, esgrima e futebol (TANI et alii, 1988, p. 130-1); e sobre basquetebol (TANI et alii, 1988, p. 133). E também o recurso estratégico da variabilidade da prática relacionada às modalidades esportivas, mesmo em ambientes predominantemente abertos, tende a desconsiderar elementos culturais, econômicos e sociais como interferências contextuais relevantes.

Assim, embora não enfatize o produto e considere o erro um recurso para a aprendizagem ao invés de uma discrepância, a abordagem desenvolvimentista pressupõe a avaliação como uma fonte de informações. A utilização dessa fonte serve usualmente como referência a um padrão comportamental. Ainda que seja processual, tal referência pode mascarar a padronização, preterindo a plasticidade na execução de habilidades motoras. Essa possibilidade de estereotipia pode advir da latência na otimização das potencialidades de cada aluno, pela observância da organização geral das tarefas motoras durante as aulas, em detrimento à especificidade na execução de cada aluno. Deve-se considerar, ainda, que a abordagem desenvolvimentista não apresenta uma única vertente ou possibilidade para a intervenção docente, mas seus princípios parecem ser compartilhados pelas obras analisadas (KREBS, 2001; TANI et alii, 1988).

Os seres humanos são considerados sistemas abertos em constante troca energética com o meio ambiente. Analogamente à tendência liberal renovada progressivista, a abordagem desenvolvimentista supõe que o aluno dispõe de mecanismos internos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento (LIBÂNEO, 1985, p.

25). Nessa perspectiva, são valorizadas as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta e o método de solução de problemas.

Uma assertiva crucial é que o patrimônio cultural deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento do aluno (MANOEL, 1994). Isto pode implicar uma limitação (MacMURRAY, 1939) à abordagem desenvolvimentista, por não considerar a zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky (REGO, 1995), conduzindo a uma latência entre os níveis de desenvolvimento real (comportamento relacionado à fase atual na taxionomia) e potencial (comportamento com características da fase seguinte) (DARIDO, 1998; 1999).

A limitação em teorias científicas (*"boundaries"* ou *"limits of science"* em inglês), ou na aplicação destas, é algo notório no processo histórico de valorização do pensamento científico no âmbito social, mas nem tão difundido na acepção positivista de que o método científico deve se referir, invariavelmente, à experimentação (a validação empírica do conhecimento) como fase última e irrefutável no processo contínuo de provar a verdade. Contínuo porque apenas outra prova empírica poderia sobrepujar uma verdade já validada pela aplicação metódica do pensamento científico. Ainda assim, nas primeiras décadas do século XX, cientistas e filósofos (MacMURRAY, 1939, p. 72-113) já afirmavam que a objetividade em quaisquer taxionomias é algo refutável, pois em si a objetividade em qualquer empreendimento humano na busca pelo saber, como é o caso das ciências, é limitada pela própria percepção humana, que é subjetiva.

3.1.3. Abordagem Sistêmica

Fundamentada na teoria dos sistemas, a abordagem sistêmica para a Educação Física consiste num entendimento desta última dentro do sistema educacional brasileiro. As influências sofridas pela Educação Física no Brasil são contextualizadas histórica, política e sociologicamente, e sua transformação

poderia advir do trabalho docente pautado por princípios e segundo algumas variáveis.

A teoria dos sistemas representa, principalmente, uma tentativa de explicação de fenômenos inter-relacionados de modo não-reducionista. Conforme Betti (1991, p. 16-7), a ciência procurava explicar os fenômenos observáveis através de sua redução a unidades elementares; mas, na ciência contemporânea aparecem concepções relacionadas à “totalidade”, i. e., problemas de organização e interações dinâmicas que não aparecem no comportamento das partes quando isoladas. Um sistema seria um conjunto de elementos em interação (Bertalanffy apud BETTI, 1991, p. 17) e, ainda de acordo com o autor, a teoria geral dos sistemas permitiria lidar com totalidades complexas, compostas de grande número de variáveis. Ela evita uma abordagem reducionista ao considerar as partes de um fenômeno em sua interação, considerando tanto a totalidade quanto a especificidade, e sendo, portanto, uma metodologia que permite o diálogo entre vários níveis de análise (BETTI, 1991, p. 17).

A Sociologia baseada na moderna teoria dos sistemas procurou demonstrar as diferenças fundamentais entre sistemas orgânicos, mecânicos e socioculturais (Buckley apud BETTI, 1991, p. 17). O modelo de sistema dinâmico nessa proposta nega que o sistema sociocultural possa ser adequadamente caracterizado como máquina pré-programada, mas, ao contrário, caracterizar-se-ia por um processo de geração, manutenção, elaboração ou mudança das estruturas socioculturais de todos os níveis de complexidade (Buckley apud LOUREIRO; DELLA FONTE, 1996, p. 180). Segundo o principal proponente desta abordagem para a Educação Física (BETTI, 1991), o professor do componente curricular deveria estar atento à possibilidade de intervir pedagogicamente, de acordo com os princípios de inclusão, equifinalidade e diversidade¹⁴. Também algumas variáveis poderiam ser

¹⁴ Tais princípios, especialmente o da inclusão (também se considerando a não-exclusão), foram empregados ulteriormente em outras propostas para o componente curricular, como as baseadas nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

vislumbradas em um modelo de polaridades e em sua análise subsequente; seriam elas: pedagógico-didáticas e sócio-psicológicas.

O princípio de inclusão diz respeito tanto à participação de todos os alunos em todas as atividades vivenciadas nas aulas do componente curricular, quanto à não-exclusão (permanente ou temporária) dos alunos nessas atividades. O trabalho com tal princípio reporta uma dificuldade, que não deve, contudo, ser entendida como um impedimento para sua consecução. O problema seria contemplar, ao mesmo tempo (e nos mesmos espaços pedagógicos), os interesses de alunos que se inserem voluntária e prazerosamente em atividades de adaptação do fenômeno Esporte enquanto conteúdo da Educação Física, e os interesses múltiplos dos alunos que tem um engajamento preferencial em uma diversidade de vivências possíveis, que não as derivadas de modalidades esportivas.

A inclusão significa o respeito à cultura vigente, mas, mais do que isso, a oportunidade de sua apreensão crítica pelos alunos. Assim, o simples atendimento, por parte do professor, às necessidades ou requisições discentes não implica a inclusão dos alunos às manifestações culturais vivenciadas nas aulas de Educação Física. O que pensar de uma turma que apenas desejasse praticar "rachinhas" ou "peladas" em uma dada modalidade esportiva, por exemplo, o futebol? A inclusão, nesse sentido, seria vislumbrar com o grupo de alunos a potencialidade de significados que esse conteúdo apresenta não apenas em sua dimensão "prática", mas no contexto mais abrangente de suas vicissitudes sociais. Desse modo, todos os alunos deveriam aprender os elementos fundamentais de todos os conteúdos propostos para o componente curricular, independentemente de seu nível de habilidade ora apresentado.

Ainda sobre a inclusão, a Constituição Federal de 1988 representou avanços sociais significativos, garantindo a educação a todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária, compreendendo também a população

jovem, acima de quatorze anos, e os adultos (SOARES, 1999, p. 29). Esse direito foi confirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a), contudo, necessitando de financiamentos para ações que viabilizem o cumprimento desse dever do Estado (SOARES, 1999, p. 33). Especificamente quanto à Educação Física, a inclusão parece ter se constituído numa diretriz na atualidade (BRITO, 1999), corroborando o princípio da não-exclusão anunciado por Betti (1994b, p. 20) e relacionado à cidadania (BETTI, 1999, p. 86-7).

A equifinalidade¹⁵, enquanto princípio para o trabalho docente, reportaria justamente uma preocupação com os interesses dos alunos, respeitando suas particularidades, pois se valorizariam inúmeras possibilidades de se alcançar os objetivos propostos nas aulas. Outrossim, o objetivo principal que subjaz essa perspectiva seria a elaboração de uma variabilidade no processo de busca de soluções (que seriam vivenciadas para resolver situações problemáticas). Para isso, torna-se necessário pensar na relação entre meios e fins, depreendendo-se que a equifinalidade, de acordo com a teoria dos sistemas, significa que diferentes caminhos (ou atividades) podem levar ao mesmo fim, que seria a integração na cultura corporal de movimento (BETTI, 1994b, p. 20). A abordagem desenvolvimentista, similarmente, também propõe a variabilidade nas aulas de Educação Física, mas relacionada eminentemente à prática de tarefas motoras pelos alunos na condição de executantes, sendo esta asserção resultado de pesquisas científicas e não a partir de um princípio filosófico; no caso da abordagem sistêmica, é um princípio metodológico.

Nessa busca por soluções diversas e, cada vez mais complexas, integra-se à proposta sistêmica o princípio da diversidade, enquanto valorização explícita das amplas manifestações da Cultura Corporal de Movimento, que fundamentaria essa abordagem. Os conteúdos que seriam vivenciados, nesse sentido, seriam os

¹⁵ A conceituação de equifinalidade incide no fato de o mesmo estado final poder ser alcançado partindo-se de diferentes condições iniciais e de diferentes maneiras (Bertalanffy apud BETTI, 1994b, p. 19).

característicos dessa área temática de intervenção pedagógica (jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas), todos contextualizados na realidade concreta da sociedade em que são apreendidos. Essa contextualização, por sua vez, poderia advir de uma semiologia dos conteúdos, que, culturalmente relevantes, tornam-se, tal qual a cultura que os contextualiza, polissêmicos. E essa pluralidade de entendimentos possíveis poderia ser enfatizada por meio de uma perspectiva metodológica semiótica (BETTI, 1994a), enfatizando a subjetividade no entendimento e na apreensão dos conteúdos.

Quanto ao modelo para a análise das polaridades (BETTI, 1991, p. 139-57), convém uma exemplificação de sua validade e abrangência para a prática educativa. Acerca da variável sócio-pedagógica "interação social", o *continuum* "competição a cooperação" poderia ser estrategicamente elaborado por meio de jogos cooperativos (estratégia ulterior à proposta sistêmica para a Educação Física Escolar), ao menos no pólo "cooperação". Embora não sejam caracterizados como uma abordagem, devido ao seu arcabouço teórico ser incipiente no que tange a escolarização e as idiosincrasias do componente curricular, os jogos cooperativos vêm sendo estudados academicamente (BROTTO, 1997, 1999) e se constituído em uma estratégia relevante para a prática pedagógica em Educação Física (CORTEZ, 1999).

Contudo, a perspectiva crítica do professor que os implementa é imprescindível, pois, caso contrário, podem ser apenas superficialmente eficientes. Ainda, a transformação para a qual podem ser úteis é algo que está além da proposta dos jogos cooperativos, pois depende de uma interação efetiva dos docentes que os implementam, bem como de uma contextualização com os problemas sociais concretos. Isto posto, se os jogos cooperativos não forem contextualizados durante sua vivência nas aulas, podem mascarar as características conflitantes da sociedade, especialmente no contexto político e econômico do país. Assim, serviriam não apenas para manter, mas também para

reforçar o *status quo*. Possivelmente, esse é um dos problemas que perpassam a precariedade dessa estratégia.

Além disso, cabe uma crítica ao modelo de polaridades, na medida em que restringiria a amplitude de sua validade: qualquer concepção pedagógica teria que ficar atrelada às oscilações entre os extremos, sem a possibilidade de sair do *continuum* entre os pólos opostos, e incorporar elementos daqueles mesmos pólos para superar a oposição, num “salto qualitativo” (LOUREIRO; DELLA FONTE, 1996, p. 175). No entanto, a crítica parece limitar-se à medida que a proposta de polaridades não pretendeu a análise de quaisquer tendências precedentes ou posteriores ao momento histórico compreendido entre os anos de 1930 e 1986; outrossim, tenha abrangido as alterações qualitativas das tendências naquele dado período.

Em suma, a abordagem sistêmica (BETTI, 1991) não apresenta explicitamente os elementos característicos de uma proposição para o componente curricular, embora não tenha sido esse o objetivo da obra (LOUREIRO; DELLA FONTE, 1996, p. 175-6), sendo-os: os objetivos, conteúdos, estratégias e procedimentos avaliativos. Ao invés disso, a opção seria o trabalho por princípios (inclusão, equifinalidade e diversidade) que possibilitem a integração dos alunos na Cultura Corporal de Movimento, relacionada aos conhecimentos pertinentes à Educação Física Escolar.

Publicações mais recentes do principal autor dessa abordagem permitem denotar algumas possibilidades para a intervenção docente (BETTI, 1994a, 1994b, 1996). Essas possibilidades parecem associar-se a alguns critérios da tendência pedagógica progressista “crítico-social dos conteúdos” (LUCKESI, 1994, p. 69-73), principalmente: a valorização da escola como instrumento de apropriação do saber, na qual a intervenção do professor é um dos fatores mais relevantes; a reavaliação constante dos conteúdos culturais universais, incorporados pela humanidade; a continuidade entre os conteúdos do componente curricular e a vida

cotidiana; e a subordinação dos métodos de ensino aos conteúdos propriamente ditos.

3.1.4. Abordagem Crítico-Superadora

A abordagem crítico-superadora, contrapondo-se ao modelo predominantemente esportivo e pretensamente relacionado à saúde¹⁶, fundamenta-se nos pressupostos materialistas históricos que evidenciam as contradições intrínsecas à sociedade de classes e ao capitalismo. Assume que a Educação Física no currículo escolar deve proporcionar uma reflexão sobre a cultura corporal. Além disso, opta pela crítica e contextualização histórica e política, mas opõe-se, de certo modo, à valorização *per se* da elaboração do conhecimento científico sistematizado nas aulas do componente curricular, pois não considera função da escola formar profissionais e cientistas, mas cidadãos críticos (SOARES et alii, 1992, p. 36). Entretanto, parece haver na proposta crítico-superadora do Coletivo de Autores, especialmente quanto à relevância da Educação Física nos ciclos da Educação Básica (SOARES et alii, 1992, p. 34-5), um entendimento de que, nos dias correntes, não é possível ser cidadão crítico sem conhecimento científico sistematizado.

A Educação Física, nessa abordagem, deve situar-se na direção da construção de uma nova síntese: uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais. Essas formas seriam o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a capoeira, escolhidas arbitrariamente como conteúdos, por configurarem uma área de conhecimento denominada Cultura Corporal. Tais conteúdos devem ser tratados profundamente ao longo de toda a Educação

¹⁶ As relações entre Esporte e Saúde são geralmente inconsistentes, quando não negativas, quanto à promoção de atitudes saudáveis por meio de modalidades esportivas; entendendo-se a prática esportiva em sentido estritamente associado ao Esporte hegemônico e, em menor grau de associação, às suas derivações menos formalizadas.

Básica, desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins curriculares.

A avaliação do processo ensino e aprendizagem deve ser, sobretudo, um momento de reflexão coletiva envolvendo vários temas (SOARES et alii, 1992, p. 95-114): o projeto histórico; as condutas humanas; as próprias práticas avaliativas; as decisões em conjunto; o tempo necessário para a aprendizagem (tempo pedagógico); a compreensão crítica da realidade; a ludicidade e a criatividade; os interesses, necessidades e intencionalidades (objetivas e subjetivas). Entretanto, ao utilizar um dos critérios para o processo avaliativo a fim de verificar a coerência interna dessa abordagem, ainda que de modo breve, o “tempo pedagogicamente necessário” para a própria avaliação parece ser inferior ao “tempo pedagogicamente necessário” e disponível para que o professor intervenha ao longo dos períodos letivos (SOARES et alii, 1992, p. 64-5, 105). Entende-se, assim, que o docente deverá também disponibilizar tempo para o processo ensino e aprendizagem como um todo, e não apenas para o processo avaliativo.

Todavia, uma crítica ainda se faz necessária à superposição da cultura (quer seja polissêmica ou “restrita” à Cultura Corporal) ao saber científico. Sendo a ciência um produto cultural humano, tal superposição já é intrínseca a ela, ao menos nas interferências ideológicas. Isto se deve à inexistência de neutralidade ou “purismo” nas investigações científicas, bastando, portanto, evidenciar a superposição (que ocorre *a priori*) e não instituí-la (*a posteriori*) (KANT, 1952).

Desse modo, a elaboração de conhecimentos científicos (pelos alunos) relacionados ao currículo da Educação Física na escola (e também pelos professores em sua formação profissional inicial) é secundária para a abordagem crítico-superadora. Isto implica uma contradição interna em relação aos pressupostos de confrontação do senso comum (criticismo) e da profundidade de tratamento dos conteúdos. Aliás, são justamente estes aspectos que caracterizam

essa abordagem como uma tendência crítico-social dos conteúdos. Conforme Libâneo (1985, p. 39-40), essa teoria pedagógica progressista não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado.

3.1.5. Abordagem Construtivista

A metacognição é a axiologia para a abordagem construtivista, pressupondo a Educação Física um meio para a construção do conhecimento. Esse objetivo deve ser mediado pelo professor, a quem cabe favorecer a elaboração do conhecimento pelos alunos.

O construtivismo piagetiano tem se destacado nas últimas décadas como uma das principais fontes teóricas dos discursos educacionais (SILVA, 1993). Contudo, a transposição teórica do campo psicológico ao educacional tende a resultar em um discurso pedagógico falacioso: a pretensão declarada de compreender e conhecer o aluno, a partir de uma visão dos mecanismos e das etapas do desenvolvimento individual da criança. Com base nesse discurso, as relações entre professores e alunos passam a ser concebidas secundariamente, como uma mera variante não especificada das relações entre adultos e crianças.

Isso implica que o "aluno" não é, conceitual e cotidianamente nas relações estabelecidas na instituição escolar, equivalente à "criança" que pode não estar inserida no processo de escolarização. O "aluno" é, portanto, uma categoria sociocultural distinta do infante ou do adolescente; a especificidade das relações sociais escolares o torna diferenciado quando em contato com as crianças e jovens que se encontram distantes da educação formal. Assim, o que faz do aluno o que é (i. e., um agente no processo de escolarização) refere-se justamente ao seu cotidiano e à dinâmica em que se insere diariamente na escola em que estuda.

Além disso, os objetivos específicos da Educação Física Escolar limitam-se, no contexto construtivista, ao pleno desenvolvimento de capacidades psicológicas. Abstraem-se, portanto, as condições concretas que fazem: da criança um aluno, com interesses complexos que não se reduzem ao seu desenvolvimento psicológico e até mesmo ao cognitivo; do professor um agente institucional do ensino, distinto enquanto figura adulta não parental na vida de seus alunos, mas, além disso, com intenções explícitas de alterar o comportamento desses jovens para uma direção pré-estabelecida, que pode ir de encontro aos interesses discentes; e da escola uma instituição social especificamente voltada para a difusão de conteúdos deliberadamente elegidos, que possuem certa relevância social e não devem ser, meramente, um meio para a melhoria da cognição e de algumas capacidades psicológicas.

Uma crítica contundente ao construtivismo pedagógico piagetiano pode ser apreendida, em um sentido similar ao encaminhamento que se deu acima, a partir de alguns trabalhos de Carvalho (1996, 2000). Quanto aos demais princípios curriculares referentes ao processo ensino e aprendizagem, os jogos simbólicos e de regras, bem como as brincadeiras populares e as atividades lúdicas constituem os conteúdos selecionados para o componente curricular. Tais conteúdos relacionam-se diretamente ao uso do conhecimento prévio (elaborado principalmente a partir da cultura popular) para a solução de problemas (elaborados a partir de situações cotidianas, mas fundamentados cientificamente). Os subsídios para o processo ensino e aprendizagem advêm da tendência pedagógica progressivista, a qual estabelece que o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades.

Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de “aprender a aprender” (metacognição), sendo mais importante o processo de elaboração do

conhecimento do que o conhecimento propriamente (BEN-HUR, 2000; LIBÂNEO, 1985).

O procedimento auto-avaliativo, exercitado pelos alunos na abordagem construtivista, condiz com os preceitos pedagógicos humanistas, podendo conduzir à autodisciplina¹⁷. Nesse âmbito, os comportamentos ditos disciplinados dão-se por meio do desenvolvimento da consciência de cada indivíduo para a necessidade das regras e do desenvolvimento da sua responsabilidade para com elas (SILVA, 2000).

Embora existam mais pontos comuns do que desacordos, convém salientar algumas diferenciações entre abordagens construtivistas em Educação Física. Por exemplo, a proposta sócio-construtivista (MATTOS; NEIRA, 1998) parece distinguir-se da construtivista-interacionista (SILVA, 1989) em ao menos dois aspectos. O conhecimento é fruto da ação espontânea ou desencadeada para a abordagem sócio-construtivista, enquanto que é fruto da ação induzida ou mediada para a construtivista-interacionista. Embora não exista um consenso acerca da pertinência da proposta de Silva a uma "abordagem construtivista", de acordo com estudos detalhados de sua produção científica posterior (SILVA, J., 2002), sua primeira aproximação (SILVA, 1989) das teorias pedagógicas que derivam das pesquisas de Piaget – o construtivismo piagetiano – parece permitir tal alusão.

Outra distinção ocorre quanto à apreensão do objeto. A proposta sócio-construtivista parte de algo que mesmo já existindo, não existe para a criança; assim, o conhecimento tem o estatuto da correspondência e não da identidade. Na abordagem construtivista-interacionista parte-se de algo cuja existência já está minimamente constituída como objeto a ser conhecido, ou seja, parte-se do conhecimento prévio.

¹⁷ "A disciplina necessária para alcançar os objetivos dos alunos é a autodisciplina, que será reconhecida e aceita pelo estudante como sendo de sua própria responsabilidade" (Rogers apud SILVA, 2000).

3.1.6. Abordagem Cultural (Baseada na Pluralidade Cultural)

A abordagem cultural ou, mais recente e abrangentemente, denominada plural (DAOLIO, 1995, 1996) considera que a Educação Física Escolar deve integrar aspectos culturais aos aspectos biológicos anteriormente difundidos. A axiologia pressupõe o ser humano como agente cultural, mas indissociadamente de aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Essa interação, numa inferência a partir dos pressupostos axiológicos, mas que iria além do escopo da própria abordagem, pode permitir uma associação a diversas teorias sociológicas, filosóficas e pedagógicas; em especial, ao processo civilizador, à antropologia e à hermenêutica interpretativas (BETTI, 1995; DAOLIO, 1998).

A abordagem cultural parece relacionar-se também à teoria da socialização na profissão, considerada um importante enfoque emergente na pedagogia, segundo Betti (1995, p. 140). Pode-se inferir que a pedagogia progressista crítico-social seja uma prerrogativa na abordagem cultural, dados os objetivos de sistematização e reconstrução dos conhecimentos da Cultura Corporal. Entretanto, o criticismo parece ser secundário à análise de questões como a relação entre a Educação Física, a instituição escolar e as técnicas corporais.

Não obstante, para os conteúdos propostos (jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas) são sugeridas vivências e contextualizações como procedimentos estratégicos. No entanto, não há uma indicação acerca do componente crítico desses procedimentos, salvo o entendimento duvidoso de uma crítica intrínseca à interação dos conhecimentos (por serem estes provenientes de diversos níveis de análise). A reflexão sobre as técnicas corporais enquanto processo avaliativo parece corroborar a nebulosidade propositiva do caráter crítico dessa abordagem, ao menos em seus pressupostos teóricos.

A abordagem cultural, nesse ínterim, pode não ter explicitado todos os princípios curriculares indicativos de uma proposição, semelhantemente à abordagem sistêmica, considerada não-propositiva nesse trabalho. Entretanto, diferentemente daquela, a abordagem cultural procura analisar as aulas de Educação Física enquanto componente curricular em um nível menos abrangente e mais diretivo, ao passo que a abordagem sistêmica ocupa-se de uma análise das relações entre o componente curricular, a escolarização e a sociedade, e de modo menos diretivo ocupa-se dos princípios curriculares.

3.1.7. Abordagem Crítico-Emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações; sem, no entanto, pretender a transformação desses elementos por meio da escola. Assumindo a utopia persistente ao processo ensino e aprendizagem, limitado pelas condicionantes capitalistas e classistas, propõe-se a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos.

O sentido crítico-emancipatório expressa um processo interminável de questionamento e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social (KUNZ et alii, 1998). Esse mesmo sentido expressa-se na contextualização das formas temáticas expressivas compreendidas pela Cultura Corporal: jogo, esporte, ginástica, dança e capoeira. Esses elementos culturais constituem os conteúdos de ensino da abordagem crítico-emancipatória, que adota uma seqüência de estratégias, denominadas "transcendência de limites".

Há os seguintes desdobramentos nessas estratégias pedagógicas: a encenação; a problematização; a ampliação e a reconstrução coletiva do conhecimento. A encenação consiste na manipulação e exploração direta das possibilidades e propriedades dos recursos didáticos, bem como das próprias capacidades e possibilidades dos alunos, enquanto "descobridores" e "inventores"

de diferentes estratégias. A encenação pode possibilitar ainda vivências sócio-emocionais de forma comunicativa e a interpretação de diferentes papéis (dramatização), concepções e interesses vinculados ao contexto social e político das manifestações culturais.

Antes de analisar as demais estratégias propostas, já caberia considerar uma persistência quase utópica no detalhamento da proposta, pois seu nível de complexidade parece demasiadamente elevado para os alunos durante o Ensino Fundamental. Isto porque, uma vez que simula o processo científico de elaboração do conhecimento por meio de pesquisas sistemáticas, careceria explicar como os alunos teriam a fundamentação necessária para tal empreendimento. Resta ponderar se os alunos seriam considerados pesquisadores independentes nos temas tratados pelo componente curricular Educação Física, já que ao professor parece não corresponder a formação das competências necessárias a eles para que as estratégias propostas sejam bem sucedidas.

Também parece necessário considerar que, essa utopia na abordagem crítico-emancipatória pode ser um elemento favorável, se compreendida de forma não restritiva pelo professor que a implemente. Esse entendimento, por sua vez, seria uma contraposição à ideologia predominante na instituição escolar, pois uma utopia pode ser vislumbrada como a oposição, ao mesmo nível de influência simbólica, das ideologias que cerceiam a ação individual ou coletivamente direcionada para uma finalidade que contraste o *status quo* (MARX, 1952).

Sem ater-se às possíveis limitações da proposta, as demais estratégias são apresentadas da seguinte forma em um capítulo referente a um dos conteúdos propostos para o trabalho docente, com atenção especial às considerações didáticas (KUNZ et alii, 1998, p. 55-94): a problematização consiste no confronto e na discussão das diversas situações de ensino levadas a efeito pela encenação. Deve acontecer em nível racional de entendimento, por meio da linguagem e da

ação, não denunciando apenas as contradições e conflitos inerentes à realidade, mas oferecendo possibilidades de entendimentos e consensos.

A ampliação consiste no levantamento de dificuldades verificadas nas ações, assim como na apresentação (pelo professor e pelos alunos) de subsídios que ampliem a visão em relação à temática vivenciada. A reconstrução coletiva do conhecimento consiste em uma nova atribuição de sentido e significado ao conteúdo abordado a partir de análises e discussões das etapas anteriores. Destina-se, sobretudo, à emancipação e autonomia (transcendência) dos alunos em face do conteúdo trabalhado.

Essas estratégias didáticas devem permear todo o processo pedagógico, culminando na auto-avaliação do envolvimento objetivo e subjetivo para os alunos. A avaliação deve ocorrer isenta de sectarismos e reducionismos, incompatíveis com um processo educacional progressista e crítico, tal qual a tendência pedagógica que subsidia a abordagem crítico-emancipatória.

Entende-se a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de alunos concretos, socialmente contextualizados. Dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (LIBÂNEO, 1985, p. 32-33), condição necessária à pedagogia crítico-social dos conteúdos.

3.1.8. Abordagem "Saúde Biológica Renovada" (Baseada na Aptidão Física)

A abordagem "saúde biológica renovada" tem por paradigma a aptidão física relacionada à saúde e por objetivos: informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios. Embora a axiologia e a teleologia sejam semelhantes ao modelo biológico confrontado na década de 1980 (promoção da saúde por meio de atividades implementadas nas aulas de Educação Física),

alguns aspectos distinguem esta proposição mais recente, conferindo-lhe um caráter renovado. Isto se deve principalmente à incorporação de certos princípios à proposta, como o da não-exclusão (BRASIL, 1999). Deve-se considerar, todavia, que a simples associação de tal princípio a essa proposta não lhe confere propriamente um caráter não-excludente, mas uma intenção explícita de não propiciar a exclusão dos alunos das aulas do componente curricular; preocupação que diferencia essa abordagem de alguns dos pressupostos de sua predecessora.

O objetivo de favorecer a autonomia no gerenciamento da aptidão física, a partir desse princípio, deve abranger todos os alunos e não somente os mais aptos. A partir desse pressuposto e considerando que modalidades esportivas e jogos são aspectos fundamentais para o componente curricular, mas não devem ser “substitutos” para o programa de Educação Física como um todo (NAHAS, 1997, p. 17), as estratégias elegidas são atividades físicas não excludentes. A ênfase passa a ser sobre as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais vinculadas à aptidão física (BRASIL, 1999). Convém explicitar que a denominação para a abordagem voltada à saúde “biológica renovada”, adotada nesse trabalho, deve-se à análise crítica realizada por Darido (2001a), posteriormente renomeada abordagem “saúde renovada” (DARIDO, 2001b), e que o entendimento textual das concepções biologistas é derivado de uma crítica apreendida em Betti (1999, p. 85-6).

Outro aspecto díspar nesta abordagem é que algumas competências são sugeridas, direcionadas a alunos adolescentes, com a temática da Cultura Corporal, além da aptidão física: refletir sobre informações específicas da Cultura Corporal, discernindo e reinterpretando-as em bases científicas, assumindo uma postura autônoma para a otimização da saúde; compreender as diferentes manifestações da Cultura Corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão; demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras,

reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos elaborados sobre a Cultura Corporal, notadamente com uma preocupação acerca da manutenção e da promoção da saúde (BRASIL, 1999).

De acordo com os PCNs para o Ensino Médio, a Educação Física Escolar está inserida na área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, assim como as artes e as línguas portuguesa e estrangeira. Os mesmos autores desse documento (BRASIL, 1999), em outra obra (MATTOS; NEIRA, 2000), apresentam o caráter renovado da proposta, justificando-o pela substituição da concepção esportiva sustentada na repetição gestual mecanicamente. Nesse trabalho, que inclui sugestões para a prática docente nos ciclos finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, a abordagem da Educação Física parece voltada à formação para a cidadania e para as relações trabalhistas.

Entretanto, ao se tratar a Educação Física como uma linguagem deve-se considerar possíveis discrepâncias entre as áreas da Cultura Corporal de Movimento e da Aptidão Física Relacionada à Saúde, pois podem gerar certa confusão pela dualidade de propostas que parecem estar apenas justapostas nos documentos do Ensino Médio (BRASIL, 1999). Estritamente quanto à aptidão física, propõe-se que a Educação Física Escolar deveria: propiciar a elaboração de conhecimentos sobre atividade física para o bem estar e a saúde; estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos; proporcionar oportunidades para a escolha e a prática regular de atividades que possam ser continuadas após os anos escolares; promover independência (auto-avaliação, escolha de atividades e de programas, por exemplo) em atividades físicas relacionadas à saúde (NAHAS, 1997).

Os testes de aptidão física usuais são os instrumentos recomendados para a avaliação no meio escolar (NAHAS, 2001). Contudo, seu uso deve enfatizar todo o processo, requisitando aos alunos uma auto-avaliação que favoreça a auto-estima

em relação ao progresso individual. Para o professor, a avaliação é tida como referencial, mas também voltada a inferências acerca do progresso individual dos alunos. Já nas manifestações expressivas corporais características da cultura corporal de movimento, e suas derivações em “conteúdos” compreendidos como sinônimo de “conhecimento” (SOARES et alii, 1992, p. 64), estão incluídas temáticas sociais similares aos temas transversais propostos para a Educação Básica nos PCNs. Mas a apropriação dos conteúdos da Cultura Corporal pela abordagem biológica renovada (BRASIL, 1999; MATTOS; NEIRA, 2000; NAHAS, 2001) parece tratá-los como meros elementos mediadores da melhoria da aptidão física e, conseqüentemente, da qualidade de vida dos alunos.

Seria necessário, nesse sentido, que as diferentes linguagens que podem constituir discursos coerentes nas aulas do componente curricular Educação Física fossem analisadas criticamente a fim de averiguar suas limitações ou desacordos, o que não foi feito em quaisquer das obras verificadas. Parece, assim, que a ordenação dessas diferentes propostas pode ser vista como complementar (TANI, 1998a), sem no entanto ser necessário aferir as incoerências ou desnivelamentos presentes em discursos que se seguem no tempo e se modificam mutuamente (FOUCAULT, 2000, p. 22).

Ao comparar a abordagem biológica renovada às proposições biologistas anteriores, e a algumas contemporâneas cujo caráter “renovado” não é tão notório (FARINATTI, 1999; GUEDES; GUEDES, 1997, 2001), pode-se perceber que a teoria pedagógica que a subsidia permanece a mesma, liberal. A tendência tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” mais qualificados (LIBÂNEO, 1985, p. 23). Pode-se analisar tal asserção sob a ótica sistêmica (Demo apud LOUREIRO; DELLA FONTE, 1996, p. 183), inferindo que o uso das técnicas aprendidas no sistema escolar se daria no supersistema trabalhista. Assim, seu interesse imediato é o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, aliás, algo um tanto explícito nos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: "(...) área de grande interesse social e mercado de trabalho promissor; (...) restituição das cargas de trabalho profissional" (BRASIL, 1999, p. 29-40). O utilitarismo e a propedêutica notórios nesses excertos dos documentos do Ensino Médio não são encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – área de Educação Física – de forma acintosa, mas a tendência pela "terceirização" das aulas de Educação Física (RESENDE, 1994) pode ser indício de uma preocupação análoga também abrangendo os ciclos anteriores da Educação Básica.

3.1.9. Outras Abordagens para o Componente Curricular

Há outras abordagens propostas para a organização curricular da Educação Física no Ensino Fundamental, além das já revisadas. Estas não seriam menos representativas do momento histórico de confluência das indagações que resultaram da e na "crise de identidade" da Educação Física (KOLYNIK FILHO, 1998, p. 48-53). Teriam, no entanto, menos repercussão no meio acadêmico e escolar, por questões diversas, como a influência política em órgãos e entidades de representação dos interesses dos profissionais da área.

Convém notar que alguns pressupostos dessas abordagens são compartilhados pelas previamente analisadas neste trabalho. Isto revela, minimamente, uma aproximação entre as áreas de estudo que fundamentam as tendências ora vislumbradas ou, ainda, uma semelhança metodológica no processo de elaboração das propostas. São cinco as vertentes tratadas a seguir: abordagens crítica, humanista, progressista, fenomenológica e "cientificista"¹⁸. Esta última, ademais, parece deter certo ímpeto nos dias atuais, sendo investigada no campo acadêmico concomitantemente à experimentação em projetos-piloto nos sistemas

¹⁸ A denominação "cientificista" deve-se à extrema valorização do conhecimento científico presente nessa aproximação, e conseqüentemente da relevância acadêmica da abordagem, em detrimento de sua relevância escolar cotidiana.

particular e público de Ensino Fundamental. Parece consistir, assim, numa busca pela integração entre tendências já propostas na área escolar.

a. Abordagem Crítica

Os autores dessa proposta pretenderam apresentar uma abordagem crítica de alguns aspectos da Educação Física enquanto componente curricular inserido no Ensino Fundamental (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 1). Para tal empreendimento, trataram da conceituação da área, analisando sua importância, de acordo com a legislação específica vigente à época; bem como teceram críticas quanto à função da Educação Física Escolar, estabelecendo relações com a preparação profissional voltada à docência no setor.

Após elucidar certo entendimento de Educação, amplo, diferenciando-a do processo particular de escolarização brasileiro, Mariz de Oliveira, Betti e Mariz de Oliveira (1988, p. 4-11) assumem que a função primordial da escola deve ser crítica perante o *status quo*, ressalvadas as limitações que permeiam o sistema educacional formal no país. Desse modo, não seriam dirimidas as desigualdades estruturais da sociedade na e por meio da escolarização, mas haveria uma melhoria das condições de vida das camadas majoritárias da população, notadamente precárias mesmo nos dias correntes (Mello apud MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 8).

A relação entre Educação e Educação Física foi historicamente revisada e contextualizada em diversas épocas, especialmente à Antiguidade Grega e ao Renascimento Iluminista, as quais fundamentaram os pressupostos da Escola Nova no período seguinte à consolidação global da industrialização, às portas do século XX. A especificidade da Educação Física como componente curricular passa, então, a ser o foco na análise dos aspectos legais e curriculares no trabalho dos autores, culminando na reverência que fazem às orientações políticas e diretrizes

relacionadas com a Educação Física (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 13-21). Entretanto, a aceitação inicial das justificativas para a consolidação do componente curricular Educação Física pareceu servir apenas de base para uma crítica pautada nas disparidades entre os projetos políticos e pedagógicos na área, e a realidade percebida pelos autores no Ensino Fundamental.

É constatado que, embora amparada por legislação específica, à Educação Física não compete integrar-se ao sistema escolar; se assim está posta é por forças outras que não as suas próprias, por meio de seus representantes, os professores. As forças que a apontam como um componente curricular de "direito" são as da tradição que a vincula à educação global (Demel apud MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 23-4). A preocupação com a realidade no trato dos conteúdos da Educação Física Escolar se evidencia na proposta metodológica de uso de materiais curriculares¹⁹ diversos, feita pelos autores.

Assim, os professores de Educação Física, a fim de envolver todos os alunos no processo ensino e aprendizagem, não deveriam considerar apenas a participação discente em atividades motoras específicas; mas também em leituras, palestras, apresentação de relatórios e outros trabalhos escolares relacionados às temáticas do componente curricular (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 26). Esses trabalhos incluiriam produções artísticas de fotografia, pintura e escultura, dentre outras possibilidades.

Nesse sentido, atividades lúdicas seriam catalisadoras das atividades expressivas, cognitivas e práticas, um tipo de denominador comum e não um conteúdo em si (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 27).

¹⁹ O termo "materiais curriculares" refere-se, conforme Zabala (SANCHES NETO et alii, 2002, p. 201), aos instrumentos que proporcionam referências e critérios para tomar decisões no planejamento, na intervenção direta no processo de ensino e aprendizagem, e em sua avaliação. Tais materiais seriam os meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam.

Tais atividades deveriam, contudo, mesclar-se enquanto recursos estratégicos, ao invés de serem tratadas isoladamente em diferentes componentes curriculares como a realidade parece denunciar, no entendimento de alguns autores referenciados na obra analisada (Chagas apud MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 27).

Mariz de Oliveira, Betti e Mariz de Oliveira (1988, p. 35) relacionam as problemáticas encontradas acerca da aplicabilidade de qualquer proposta, inclusive a sua própria, a alguns aspectos da preparação profissional para a docência no Ensino Fundamental. Afirmam, de acordo com Gadotti (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 35), que a função docente é revelar e discutir as contradições e os conflitos existentes no convívio em sociedade; e certamente, não criá-los. Educar, nessa acepção, passaria a ser essencialmente conscientizar sobre a realidade social e individual do educando, formando a consciência crítica de si mesmo e da sociedade.

Ainda, o professor não pode ignorar referenciais históricos e sociais da escolarização, pois o momento histórico e as mudanças estruturais seriam preocupações constantes na atividade educacional formal (Saviani apud MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 35). Conseqüentemente, a formação pedagógica dos professores deveria fundamentar-se numa reflexão histórica, filosófica e sociológica acerca da instituição escolar e de suas finalidades contemporâneas.

Sem discorrer mais profundamente a respeito dos pressupostos assumidos quanto ao ensino reflexivo, os autores explicam o que seriam as bases para a Educação Física no Ensino Fundamental. Nota-se, contudo, que o conceito de Educação Física na proposta não rompe com pressupostos legais, inclusive corrobora-os; pois parece haver uma aceitação de que *de direito* a Educação Física já teria uma situação favorável, apenas faltando-lhe concretizá-la *de fato* na realidade cotidiana do ambiente escolar.

A Educação Física deveria ser entendida como uma prática educativa inserida num projeto pedagógico global (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 39). A elaboração desse projeto seria de responsabilidade do corpo docente e administrativo de cada escola; aliás, como preconiza a lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (lei 9394/96) vigente nos dias de hoje. Além disso, deveria levar em consideração as condições específicas em que a unidade escolar se encontra inserida, as características e, sobretudo, as aspirações de sua clientela. Os autores defendem que a Educação Física deveria necessariamente integrar-se nesse projeto, determinando-o e concomitantemente sendo por ele determinada.

Há na proposta, certa crítica ao esporte como conteúdo descontextualizado e sua interferência nos objetivos da área (Betti apud MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 41). Analogamente, críticas ao jogo/recreação, dança e ginástica fazem-se pertinentes à medida que se identifica a atividade motora como característica principal e indispensável da Educação Física (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 42). Também há ênfase na diferenciação entre Educação Física, asseverada por investigações científicas, e os fenômenos supracitados: o esporte, o jogo, a dança e a ginástica.

Finalmente, as considerações básicas necessárias para a conceituação da Educação Física (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 44) seriam as seguintes, respondendo aos princípios curriculares, presentes na forma de questões orientadoras:

-objetivo (para que ensinar Educação Física?): desenvolvimento integral, harmônico e global do ser humano: físico, motor, afetivo e social, e cognitivo, conforme as diversas fases de crescimento e desenvolvimento humano;

-conteúdo (o que ensinar nas aulas de Educação Física?): atividades motoras próprias: naturais e/ou construídas, consideradas como elementos típicos

do esporte, da dança, da ginástica e da recreação, desde que adaptados às necessidades do processo ensino e aprendizagem;

-metodologia (quando e como ensinar nas aulas de Educação Física?): estratégias de ensino adequadas às características, necessidades e interesses individuais e de grupo, considerando-se a regularidade, a intensidade e a duração das atividades motoras.

Depreende-se que a avaliação, nessa proposta, deva atentar à consecução dos objetivos propostos e que possa fazer uso dos materiais curriculares sugeridos para a intervenção docente. Convém relacionar ao entendimento de que a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental seja uma prática pedagógica contextualizada, o entendimento de que há uma disciplina acadêmica que ainda careceria de consolidação, a qual subsidiaria a Educação Física. Nesse sentido, a preparação profissional dos professores de Educação Física deveria orientar-se ideológica e cientificamente, de acordo com tal disciplina acadêmica (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988, p. 47-60).

b. Abordagem Humanista

Os pressupostos humanistas apóiam-se em uma abordagem histórica que, no entender do autor, seria a única possibilidade de reflexão sistemática a partir do desvelamento da realidade (OLIVEIRA, 1985, p. ix). Oliveira tenta ultrapassar a relação dicotômica entre concepções comportamentalistas e humanistas, originadas em tendências antropológicas distintas: as defendidas por Skinner e Rogers, conforme explicita. Para isso propõe um *continuum* finito, cujas extremidades seriam justamente o comportamentalismo e o humanismo.

Comparativamente, ao comportamentalismo corresponderiam as seguintes características: fundamentação externa (mecânica); possibilidade de existência de um "ser humano ideal", que seria produto do ambiente; importância do

comportamento manifesto, observável, mensurável; segmentação do ser humano em seus aspectos psicomotor, afetivo, social e intelectual (atomismo); e crença na manipulação do ser humano por ser um organismo passivo. Ao humanismo, analogamente, corresponderiam: fundamentação interna (orgânica); observância ao que o ser humano factualmente é, enquanto “arquiteto de si mesmo”, a partir de sua realidade existencial; entendimento holístico da totalidade e indivisibilidade do ser humano; crença na liberdade humana (OLIVEIRA, 1985, p. 58-9).

Embora baseada na psicologia, a abordagem humanista não pretende reduzir a Educação Física ao plano individual, mas promover uma maior interação social por meio do componente curricular, a fim de descaracterizar a tradição mecanicista na área (OLIVEIRA, 1985, p. ix-x). A metodologia (procedimentos estratégicos) é criticada por Oliveira à medida que analisa as simplificações e deturpações dos “métodos de ensino” e “modelos de aula”.

A favor do mecanicismo está Skinner que não teme que os alunos recebam um tratamento mecanicista com a utilização de teorias deterministas, pois o ser humano não se transformaria em máquina por analisar seu comportamento em termos mecânicos, e nem se transformaria em máquina por utilizá-las (Skinner apud OLIVEIRA, 1985, p. 35). Ao contrário, o ser humano teria uma tendência inata para desenvolver todas as suas capacidades destinadas a manter ou a melhorar seu organismo: uma pessoa total em mente e corpo (Rogers apud OLIVEIRA, 1985, p. 38). A vida plena, nesse último sentido, seria um processo, uma direção; não um estado de ser ou um destino.

A aprendizagem significativa é um pressuposto para a incorporação do processo de mudança que, por sua vez, relaciona-se ao “aprender a aprender”, em uma visão otimista da essência do ser humano, conforme Rousseau e Rogers (OLIVEIRA, 1985, p. 38). O professor, assim, deveria facilitar a aprendizagem, o que dependeria de: autenticidade do facilitador para criticar e ser criticado;

apreço, aceitação e confiança; compreensão e empatia (Rogers apud OLIVEIRA, 1985, p. 45).

Além da aprendizagem significativa, com a pretensão de promover atitudes relacionadas à realidade, outros princípios humanistas foram analisados por Oliveira em sua proposta (OLIVEIRA, 1985, p. 49-57). Entre eles, o potencial criativo a ser elaborado por meio de situações problema e de metodologias indiretivas (exploratórias); a individualidade, justificativa para uma maior preocupação com a maturidade motora (pressupondo uma relação com padrões maduros em habilidades motoras), a capacidade de rendimento e o atendimento aos interesses dos alunos (participação espontânea em “exercícios naturais construídos”); o jogo, pressupondo que o ser humano é sobretudo lúdico, ao parafrasear Huizinga (OLIVEIRA, 1985, p. 54): o *homo ludens* seria mais do que o *homo sapiens* ou *faber*.

A Educação Física teria por objeto o movimento humano e, isto posto e enquanto ciência, se preocuparia em estudar o ser humano em movimento (OLIVEIRA, 1995, p. 85-6). Marinho de Oliveira (OLIVEIRA, 1995, p. 86) também afirma que se aceita a ginástica, o jogo, o esporte e a dança como instrumentos para cumprir os objetivos na área, embora admita que a elaboração de tais objetivos seja ainda precária. A metodologia é criticada pelo autor, pela incerteza na exposição sobre como desenvolver as atividades relacionadas aos fenômenos anteriormente citados. Nesse âmbito, percebeu haver consideráveis diferenças entre métodos de preparação física e métodos de ensino (OLIVEIRA, 1985, p. 62). Ao invés de fragmentação das aulas (roteiros), o professor deve ater-se ao mais importante em sua tarefa educativa: os valores, os objetivos e a metodologia (OLIVEIRA, 1985, p. 63-4). E a metodologia compreenderia inter-relações entre métodos, técnicas e procedimentos, pois os métodos na educação variariam desde estilos de ensino autoritários, democráticos ou de integração social, até o *laissez-faire* ou não sistemático (OLIVEIRA, 1985, p. 67). Para as aulas do componente

curricular, os métodos possíveis seriam a demonstração, a resolução de problemas, a globalização e a parcialização (OLIVEIRA, 1985, p. 76-82). Por sua vez, tais métodos não devem, segundo o autor, ser transformados em fins da Educação Física Escolar (OLIVEIRA, 1985, p. 84); antes disso, os objetivos devem ser estabelecidos, pois é em função deles que os métodos serão desenvolvidos e, sobretudo, pela elucidação dos valores subjacentes a esses objetivos.

A partir da afirmação de que a Educação Física existe em função do ser humano, enquanto ser individual e social, e que a mesma significa cultura em seu sentido mais amplo e polissêmico, diz-se que a Educação Física pode ser transformadora de cultura (OLIVEIRA, 1995, p. 86-7). A Educação Física Escolar, nessa concepção, seria uma das possibilidades de intervenção e aplicabilidade de conhecimentos relacionada às finalidades que a área teria. Novamente, a teleologia remeteria à transformação do meio social e cultural, em análise última.

A Educação Física que se insere no Ensino Fundamental deveria, assim, relacionar-se aos indivíduos presentes no contexto escolar, os alunos, à inteligência manifesta por esses alunos em sua multiplicidade e criatividade intrínsecas, e à afetividade, compreendida em toda a complexidade da dimensão atitudinal; por exemplo, na inferência de propósitos e intenções dos discentes quando em movimento (OLIVEIRA, 1995, p. 88-96). Cumulativamente, a interferência da sociedade, especialmente quanto à baixa expectativa em relação à Educação Física, pode contribuir para que se perpetuem vivências pouco fundamentadas cientificamente nas aulas do componente curricular, em favor de conteúdos em evidência (e. g., o esporte e suas manifestações variadas) e de modismos (OLIVEIRA, 1995, p. 96-103).

A função do professor, para superar tais armadilhas, seria reconhecer suas atribuições além do domínio técnico. O autor não enfatiza a necessidade de rever a preparação profissional dos docentes em outras bases que não sob a influência da técnica, sendo essa uma carência subentendida para uma melhoria na intervenção

no componente curricular. A ressalva se aplica somente à valorização das disciplinas assim denominadas de inspiração humanista (OLIVEIRA, 1995, p. 105), as quais orientariam a postura pedagógica dos professores de Educação Física, egressos dos cursos superiores. O humanismo que a área necessitaria, segundo Marinho de Oliveira (OLIVEIRA, 1995, p. 106-7), perpassaria pela otimização do rendimento físico ao invés de sua maximização, e pelas questões orientadoras no processo ensino e aprendizagem (o quê; para quê; e como ensinar?), aliás semelhantemente à abordagem crítica anteriormente analisada.

c. Abordagem Progressista

A abordagem progressista fundamenta-se nos pressupostos análogos da Educação, explicitados sistematicamente por Libâneo (1985) como uma teoria pedagógica crítica e socializadora dos conteúdos escolares. Ghiraldelli Junior (2001), propositor dessa tendência no âmbito da Educação Física, admite esse referencial em vários trechos de sua obra.

O autor parece supor que a política esportiva e de Educação Física no Brasil, após a abertura política da década de 1980, continua elitista, minada por interesses eleitoreiros e clientelísticos (Libâneo apud GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 9-14). Desse modo, o esporte subordina-se a interesses econômicos, o poder público não tem uma política efetiva de democratização do acesso ao lazer e às práticas relacionadas ao fenômeno Esporte.

Analogamente, na organização escolar, a Educação Física tem um lugar secundário, freqüentemente isolado das demais *disciplinas*, com insuficiência de material e, por vezes, com professores improvisados, que não conseguiriam visualizar o alcance e a importância do próprio trabalho. A proposta de Ghiraldelli Junior é contribuir para que os professores repensem sua profissão, e que desenvolvam uma visão crítica dos conteúdos e práticas para descobrir estratégias

que levem a uma prática docente capaz de atender as necessidades dos filhos dos trabalhadores, e. g., ao invés do adestramento físico, a compreensão e uso sadio do corpo; ao invés do esporte-espetáculo, o educativo; ao invés da disciplina imposta e da repetição acrítica a partir de ordens do professor, o autodomínio, a formação do caráter, a autovalorização da atividade física; ao invés do corpo-instrumento, o corpo como ser social (Libâneo apud GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 14).

Há dois pressupostos básicos para a compreensão global da proposta, quais sejam: (1) nenhuma *disciplina* do currículo escolar estaria desvinculada de objetivos político-pedagógicos; e (2) a especificidade de uma disciplina não lhe retiraria o caráter de constituir-se num processo didático, estando sujeita, portanto, a princípios didáticos gerais (Libâneo apud GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 9). Conseqüentemente, a atividade docente ocupar-se-ia, intencional e sistematicamente, do desenvolvimento global de pessoas que vivem num sistema de relações sociais em permanente transformação, cuja natureza é eminentemente política em decorrência do conflito de classes inerente a esse sistema de relações sociais.

Os objetivos da educação, nesse sentido, são determinados politicamente, conforme os interesses predominantes nas relações sociais (Libâneo apud GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 9-10). Sobre os determinantes de origem social que interferem na aprendizagem e, portanto, nos métodos de ensino, argumenta-se acerca da importância do conhecimento das tendências em Educação Física e de sua superação para estabelecer objetivos e tarefas de ensino; podendo-se verificar a íntima relação entre as concepções vigentes e os interesses das elites econômicas e sociais refletidos nos programas e metodologia de ensino (Libâneo apud GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 11).

A Educação Física como *atividade* educativa será tanto mais conseqüente em relação aos objetivos político-pedagógicos quanto mais os professores, como

intelectuais, desenvolverem a capacidade de descobrir a todo instante, na sua prática (cotidiana) de vida e de trabalho, as relações sociais reais que estão por trás das tendências, das técnicas, dos discursos, dos programas de ensino e, nesse âmbito, dar uma dimensão política à sua prática pedagógica (Libâneo apud GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 14). As premissas e propostas ulteriores parecem contraditórias, à medida que não superam a dualidade entre “disciplina” e “atividade” curricular ou, mais propriamente, a caracterização de componentes curriculares específicos; nem sequer estabelecem possibilidades temáticas transdisciplinares ou interdisciplinares, perpetuando a separação entre as áreas de conhecimento representadas no sistema escolar.

A análise histórica para a elaboração da proposta progressista, contudo, revela uma classificação temporal dos processos sociais que influenciaram a Educação Física Escolar. As vertentes analisadas perpassaram o que o autor denominou Educação Física Higienista, Militarista, Pedagogicista, Competitivista e Popular. A partir das inconsistências nessas concepções é que seriam deflagradas as indicações para uma Educação Física “crítico-social dos conteúdos”. E para isso seria necessária uma reformulação desde a preparação profissional dos professores do componente curricular, tratando-os como intelectuais e críticos.

No caso da Educação Física Higienista, a saúde estaria em destaque e o objetivo a ser alcançado seria a formação de homens e mulheres fortes, sadios e dispostos à ação. Nessa concepção, as atividades físicas deveriam disciplinar os hábitos que poderiam deteriorar a saúde e também a moral, funcionando como um agente de saneamento público, para uma sociedade livre de doenças e vícios (Ghiraldelli Junior apud MOREIRA, 1992, p. 20). Conforme uma releitura da obra de Ghiraldelli Junior (MOREIRA, 1992, p. 20), já à Educação Física Militarista caberia a imposição de padrões comportamentalistas estereotipados, segundo os quais os alunos seriam capazes de suportar eventuais combates e lutas, inclusive

em situações extremas, como guerras. A Educação Física, nesse sentido, teria a função de contribuir para o processo de seleção natural dos mais aptos.

A Educação Física Pedagogicista supriria a lacuna da sistematização dos conhecimentos elaborados nas aulas, além da promoção da saúde e da disciplina. Caberia à área, desse modo, a educação do movimento para promover a educação integral (Ghiraldelli Junior apud MOREIRA, 1992, p. 21). Seria uma visão instrumentalista da Educação Física, relacionando-a à aceitação das regras convencionadas para o convívio democrático, desvinculada de convicções políticas e interesses de grupos ou classes sociais. À Educação Física Competitivista corresponderia o objetivo principal de caracterizar a competição e a superação individual como valores desejados pela sociedade contemporânea (Ghiraldelli Junior apud MOREIRA, 1992, p. 21). Para essa finalidade, a metodologia adequada seria a massificação da prática esportiva, vinculada à detecção, seleção e treinamento em algumas modalidades esportivas olímpicas.

As tendências anteriores podem ser entendidas sob a ótica liberal, com exceção da militarista, fascista no entendimento de Moreira (1992, p. 21). A Educação Física Popular, por outro lado, privilegiaria a ludicidade, a solidariedade, e a organização e mobilização dos alunos filhos dos trabalhadores na construção de uma sociedade efetivamente democrática; ligada ao movimento de organização das classes populares para o confronto cotidiano imposto pelos embates sociais (Ghiraldelli Junior apud MOREIRA, 1992, p. 21-2).

d. Abordagem Fenomenológica

Questiona-se inicialmente na abordagem fenomenológica da Educação Física Escolar, a condição da área enquanto atividade curricular (MOREIRA, 1992, p. 12-3), criticando tal entendimento com vistas à sua superação. A partir dessa crítica, as relações entre o componente curricular e a ciência são estabelecidas,

conforme o referencial que fundamenta a abordagem: a fenomenologia (Moreira, 1992, p. 11-2, 14-9). O conhecimento científico, nesse sentido, seria um conhecimento que não se conhece (Morin apud MOREIRA, 1992, p. 17) e, portanto, não seria passível de apreensão objetiva ou positiva, sem interferência da subjetividade imanente à investigação científica.

Tudo o que se sabe sobre o mundo e as sociedades que nele existem, enfim sobre todas as coisas conhecidas pela ciência, nada significariam senão pelas experiências que cada ser humano tem, ou seja, a atribuição de significado dependeria da experiência individual (Merleau-Ponty apud MOREIRA, 1992, p. 11-2). Isto posto, Moreira analisa os antecedentes históricos que fundamentaram a Educação Física Escolar, sobretudo os expostos por Ghiraldelli Junior (mencionados quanto à Abordagem Progressista analisada no tópico anterior).

O autor indica que as cinco concepções revistas por Ghiraldelli Junior (MOREIRA, 1992, p. 20) têm como ponto comum a tese de que a Educação Física seria uma atividade capaz de garantir a aquisição e a manutenção da saúde individual. A disciplina aplicada ao corpo humano, com o pretexto de promover a saúde, seria o principal instrumento político de coerção e manipulação a que os alunos estariam sujeitos. E a formação de “corpos dóceis” submetidos ao poder institucionalizado seria o resultado dessa ênfase na disciplina (Foucault apud MOREIRA, 1992, p. 22-4).

O foco da abordagem fenomenológica consiste nos valores elaborados pela Educação Física Escolar (MOREIRA, 1992, p. 25) também por meio de discussões que enfatizem as teorias científicas. A partir desse objetivo amplo, o tema que deve ser elaborado nas aulas é o corpo, mas não de forma “objetivista” (MOREIRA, 1992, p. 37, 45-8). Há diferentes perspectivas para vislumbrar o corpo, que seria o conteúdo primordial do componente curricular na acepção fenomenológica. As analisadas por Moreira (1992, p. 48-51) foram a perspectiva

factual e a fenomenal, e a opção feita pelo autor foi em relação à segunda possibilidade.

A questão mais pertinente no sentido de desvelar o cotidiano da Educação Física no Ensino Fundamental seria quanto às relações entre professores e alunos, no entender de Moreira (1992, p. 48). Ao invés de tentar explicar o corpo, tal qual um objeto qualquer em uma perspectiva factual do trabalho científico, caberia mais propriamente tentar compreendê-lo em meio às idiossincrasias do contexto escolar. A fenomenologia, por essa razão, possibilitaria ao professor ir além dos acontecimentos em si ou dos fatos ocorridos nas aulas, para compreender o corpo de seus alunos (e, em análise ulterior, os próprios alunos e suas manifestações corporais) como um fenômeno (MOREIRA, 1992, p. 50).

Entretanto, o autor constata a inadequação de objetivos, conteúdos programáticos e procedimentos de ensino presente na Educação Física Escolar (MOREIRA, 1992, p. 180). Na abordagem fenomenológica, ao professor caberia propor princípios organizacionais para o componente curricular em conjunto com os demais envolvidos no cotidiano da unidade escolar. Dessa forma, Moreira parece indicar (1992, p. 181) que seria possível aos aspectos pedagógicos da Educação Física prevalecerem em detrimento das atividades burocráticas que cerceiam o processo ensino e aprendizagem; bem como superar o entendimento de que a Educação Física na Educação Básica seja uma mera prática de atividades físicas dependente de fatores climáticos. Não indica, contudo, encaminhamentos para concretizar a alteração desse *status quo*, sendo sua contribuição específica somente para o entendimento da situação ora vigente e seu conseqüente desvelamento. Nesse sentido, a perspectiva fenomenológica parece ser limitante para a formulação de parâmetros ou sugestões genéricas para a organização curricular. Poderia, não obstante, estar a serviço da contextualização de tais propostas face às condições locais.

3.1.10. Uma tentativa de integração: a Abordagem “Cientificista”

Esta abordagem para a Educação Física na Educação Básica consiste em uma proposta que discute principalmente o significado, o objetivo e o conteúdo específico para o componente curricular, culminando na aplicabilidade da intervenção no Ensino Fundamental²⁰. Seus pressupostos não destoam do entendimento “oficial” acerca da essência e da função da Educação Física Escolar, qual seja uma modalidade de Educação e Ensino, que deve estar presente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme o Artigo 26, Parágrafo 3º da LDB, lei 9394 de 1996 (BRASIL, 1996a).

Assim, a abordagem mantém-se coerente em relação às finalidades do sistema educacional, aos objetivos gerais do ensino e aos objetivos gerais do ciclo específico de escolarização, além dos objetivos gerais da área, e daí depreender-se-iam as seqüências de conteúdo. Assume-se, desse modo, que a Educação Básica tem por finalidades: desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e fornecer-lhe, ainda, meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores, conforme a Lei de Diretrizes e Bases vigente.

O Ensino Fundamental, especificamente, tem por objetivo a formação básica do cidadão e, por isso, é necessário ser capaz de formular exatamente o que se pretende com o ensino; não adianta saber como fazer, se não sabemos o por quê fazer, o para quê fazer (Resende apud MARIZ DE OLIVEIRA, 2001). Deve-se responder, no processo ensino e aprendizagem, às questões acerca do que ensinar

²⁰ A análise dessa proposta pauta-se na audiência ao curso “Educação Física na Educação Básica: Significado, Objetivo e Conteúdo”, ministrado pelo Professor Doutor José Guilmar Mariz de Oliveira, responsável por sua elaboração e oferecimento no segundo semestre de 2001. Certas observações também são baseadas no acompanhamento de um projeto-piloto em andamento em uma escola particular de Ensino Fundamental no Município de São Paulo, e a dados preliminares de uma proposta voltada ao Sistema Público de Educação Básica, ambos fundamentados nessa mesma abordagem. Informações sobre a referida instituição escolar foram obtidas por meio eletrônico, na página <http://www.renovacao.com.br> com último acesso em 28 de julho de 2003.

(conteúdos), por que e para que ensinar (objetivos), como ensinar (estratégias), e o que o aluno deve aprender minimamente (avaliações).

Quanto ao que ensinar, percebe-se alguns problemas em relação aos conteúdos para os ciclos ou séries presentes nos PCNs para o Ensino Fundamental: jogos, lutas, esportes, ginásticas, conhecimentos sobre o corpo, e atividades rítmicas e expressivas. Na presente proposta²¹, os conteúdos seriam distintos, e organizados em blocos temáticos. Parece consistir em uma tentativa de integração entre elementos distintos (como culturais e biológicos), mas se mostra insatisfatória quanto à complementaridade ou hibridismo de seus pressupostos, pois não assume um referencial que permita a coerência entre os vários níveis de análise propostos em seus “estudos cinesiológicos” (JEWETT; BAIN, 1985, p. 61-9).

O autor da proposta percebeu os objetivos quanto à promoção do esporte educacional e não formal, conforme o artigo 27º da LDB atual, lei 9394/96 (BRASIL, 1996a), inferindo um histórico de esportivização desde a LDB vigente em 1971. Ainda segundo Mariz de Oliveira (2001), uma evidência de que a Educação Física Escolar com os conteúdos característicos da área denominada Cultura Corporal de Movimento seria adequada, pode ser o termo constante na legislação: “facultativa nos cursos noturnos”. Na visão daquele autor, a própria inserção da Educação Física no Ensino Superior teria relações com a predominância desses conteúdos no âmbito escolar.

Na proposta há o entendimento que a reflexão e a ação seriam componentes de uma mesma prática e, a fim de minimizar a subjetividade no processo ensino e aprendizagem, seria necessário explicitar que a Educação Física é algo diferente do Jogo, Esporte, Dança, Lazer/Recreação; mas que tais fenômenos têm certas relações com a Educação Física, i. e., não seriam meios

²¹ Denominada “cientificista” para os propósitos desta dissertação, pois sua associação é sobretudo com a área de estudos científicos referenciada como “Cinesiologia”, compartilhando os seus pressupostos de validação do conhecimento científico *per se* em detrimento à pertinência social, cultural e à relevância cotidiana dos conteúdos escolares.

dela. A diferenciação entre esses fenômenos prestar-se-ia a uma tentativa de desconstrução do estado atual de coisas (*status quo*) e das práticas vigentes (*modus operandi*) na Educação Física. A necessidade principal passaria a ser como sistematizar os conteúdos. A Educação Física, especificamente, necessitaria lidar com o mover-se, tanto em âmbito escolar como não-escolar; mas quanto inserida na escolarização, também deveria considerar a temática transversal e as estratégias mais adequadas no processo ensino e aprendizagem.

A Educação Física não sobreviveria, no entendimento do autor, ou teria papel na escola, se apenas tratasse de coisas que poderiam ser adquiridas, apropriadas ou apreendidas em outros lugares. Entende-se, a partir dessa asserção, que a Educação Física Escolar é algo que se relaciona com o Movimento Humano; não é o Movimento Humano, mas tem certas relações com ele. Além disso, para o autor, a Cultura Corporal não compreenderia o Movimento Humano, enquanto área de estudos; mas o Movimento Humano a compreenderia. A Cultura Corporal de Movimento, nessa acepção, seria uma tentativa de minimização do conflito na área acadêmica de estudos, um tipo de “fuga” para a antropologia, com repercussões nas propostas para a escolarização.

Entretanto, Mariz de Oliveira (2001) parece admitir a relevância da Cultura Corporal de Movimento, à medida que assume que o diferencial humano em relação à motricidade é a própria cultura, pois a motricidade seria a capacidade de movimento comum a todos os seres vivos. O autor também parece concordar, de certa forma, com os pressupostos assumidos por Kolyniak Filho (1998), ao afirmar que a Educação Física se caracteriza, a princípio, pela intenção e significado no movimento, analogamente ao entendimento do que seria o “movimento humano consciente”. E, na escola, a Educação Física tem que ensinar algo que não se vai aprender fora dela (Betti apud MARIZ DE OLIVEIRA, 2001).

O objetivo geral da Educação Física na Educação Básica seria viabilizar ao aluno a aprendizagem de fatos, conceitos, princípios; procedimentos; normas,

valores e atitudes relacionados a conhecimentos, competências e habilidades sobre o movimento humano. Por sua vez, esses conhecimentos deveriam permitir aos alunos mover-se, individual e intencionalmente, bem como genérica e especificamente, de forma habilidosa, eficaz e eficiente. Em correspondência, também deveriam promover a capacitação para, em relação ao ambiente em que os alunos vivem, agir (interagir, adaptar-se e transformar) na busca de benefícios para sua qualidade de vida. É importante notar que, na visão do autor, essa definição incluiria o Jogo, o Esporte, a Dança, a Luta, os conhecimentos sobre o corpo, e também as atividades cotidianas.

O componente curricular compreenderia blocos temáticos de conteúdos para todos os ciclos ou séries da Educação Básica, sendo-os todos relacionados ao movimento humano e ao mover-se. Os blocos seriam os seguintes, todos pertinentes ao tema "ser humano e movimento":

-Estrutura e Potencialidades: aspectos músculo-esqueléticos, fisiológicos, biomecânicos, neuro-musculares e psicológicos; como possibilidade de trabalho interdisciplinar, caberia a explicitação dos conteúdos de todos os componentes curriculares em integração à proposta pedagógica da escola (por exemplo, a colocação de um quadro na sala dos professores, contendo todos os conteúdos programáticos das disciplinas durante o período letivo);

-Capacidades: componentes predominantemente musculares: força, flexibilidade, velocidade, potência, resistência; e predominantemente neurais: equilíbrio, agilidade, tempo de reação, destreza manual/dedos (por exemplo, relacionadas às "inteligências múltiplas");

-Habilidades: componentes motório e perceptivo: com e sem locomoção; com e sem implemento;

-Relacionamento com o meio ambiente físico e social: o ambiente afeta o movimento do ser humano; e o ambiente é afetado pelo movimento do ser humano: expressão, controle e comunicação; transformação; integração,

adaptação e interação. A adaptação que interessaria à Educação Física é a relativa à interferência contextual (em aprendizagem motora); e o aprendizado nas aulas deve possibilitar aos alunos os objetivos já expostos.

Em relação aos Temas Transversais, a proposta “cientificista” considera o Esporte (assim como a Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual) um tema transversal, que pode ser estudado nas aulas dos componentes curriculares (quaisquer deles). Além disso, o Esporte poderia ser utilizado no desenvolvimento de outros temas transversais. Outra possibilidade é que o Esporte se constitua (o que parece já acontecer no contexto da escolarização) em atividade extracurricular: equipes de representação em competições esportivas.

Quanto à preparação para a docência em relação ao componente curricular Educação Física, seria necessário que os professores dominassem conhecimentos essenciais, tidos como específicos da “Educação Escolar Básica”, e específicos do componente curricular. A dificuldade da implementação dessa proposta se manifesta no reconhecimento, do próprio autor, de que a docência é uma das profissões mais complexas que existem.

Os eixos que norteiam a proposta no projeto-piloto em andamento são²²: o ser humano é estruturado para mover-se; o meio ambiente afeta o movimento do ser humano; o meio ambiente é afetado pelo movimento do ser humano; o ser humano se movimenta para satisfazer seu potencial de desenvolvimento; o ser humano se movimenta para adaptar-se e controlar o ambiente físico circundante; e o ser humano se movimenta para relacionar-se com os outros. Estes seis eixos são desenvolvidos num período de quatro bimestres durante o ano letivo, e os diversos tipos de aprendizagem, relacionados com conhecimentos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal são considerados e devidamente enfatizados e avaliados em consonância com as habilidades e competências adequadas às

²² Os dados referentes aos eixos temáticos implementados na unidade escolar foram obtidos na página eletrônica <http://www.renovacao.com.br> com último acesso em 28 de julho de 2003.

faixas etárias implicadas. Alguns exemplos da avaliação da aprendizagem seriam: registro verbal de comentários e relatos dos alunos durante as aulas; obtenção de documentação gráfica e escrita, por meio de desenhos, frases e textos; e registro de respostas a perguntas diretas ou questionários enviados às pessoas mais próximas e envolvidas com o aluno. A observação avaliativa não é restrita apenas ao momento das aulas de Educação Física, mas também nos mais diversos momentos do cotidiano escolar.

Algumas críticas possíveis a essa abordagem surgem do levantamento de questões sobre certos tópicos, como a metodologia de trabalho com os blocos temáticos, e a própria criticidade da proposta quanto ao engajamento e assistência aos fenômenos relacionados à Educação Física. Algumas evidências permitem vislumbrar que, de fato, há severas diferenças entre a Educação Física e outros fenômenos historicamente relacionados com ela. Desse modo, os conteúdos propostos para o componente curricular pelos PCNs e relacionados com a Cultura Corporal de Movimento (Jogo, Esporte, Dança, Ginástica, Luta, e conhecimento sobre o corpo) podem ser também coerentemente criticados à luz de uma proposta de conteúdos fundamentada na Cinesiologia (Humana).

Os blocos temáticos de conteúdos apresentados pareceram representar um avanço em relação à especificidade da Educação Física na escolarização; contudo, a metodologia para a intervenção com tal proposta constitui uma lacuna, e parece necessária uma sistematização dos conteúdos ao longo dos ciclos da Educação Básica, bem como uma sistematização genérica da proposta de trabalho que permita sua flexibilização para atender às propostas pedagógicas de diversas instituições escolares que não a instituição escolar palco do “projeto piloto”.

Além disso, o componente crítico dessa proposta é algo secundário, se tanto: a preocupação com a cientificidade do trabalho docente é algo primordial, mas parece que o método científico de elaboração do conhecimento é aceito como válido *per se*, i. e., aos professores caberia a função de aplicá-lo, não de

desvendá-lo. Ao extremo, isso pode representar uma função “reprodutivista” para o trabalho dos professores, pois eles necessitariam da pesquisa básica, aplicada e da síntese destas pesquisas elaboradas por outrem. Nesse sentido, o ensino reflexivo e a investigação na própria prática podem ser saídas para essa limitação. Não menos importante, além do saber escolar ter que ser algo impassível de apreensão em âmbito não-escolar, também deveria ser relevante por critérios outros (como o critério de relevância social) que não exclusivamente o científico. Para exemplificar essa incoerência, a influência da mídia no entendimento do movimento humano na sociedade contemporânea, na abordagem “cientificista”, parece ser menos relevante no processo ensino e aprendizagem em Educação Física Escolar do que a análise de qualquer “movimento intencional e significativo” (segundo critérios científicos).

3.2.A Problemática da Complementaridade ou Hibridismo entre as Abordagens

Neste item, procurou-se tratar das diferentes áreas que subsidiam o componente curricular e suas relações possíveis em vários níveis de análise, não exaustivamente. Inicialmente, considerou-se que as abordagens em Educação Física são, principalmente, o elemento que possibilita desqualificá-la enquanto mera “atividade” constante no currículo escolar, e compreendê-la como componente curricular pedagogicamente fundamentado e, sobretudo, com conteúdos específicos. A fundamentação pedagógica pode dar-se a partir das teorias críticas da educação ou das teorias reprodutivistas e redentoras (LUCKESI, 1994; Saviani apud RESENDE, 1994). Para a análise da complementaridade entre as abordagens prefere-se não diferenciá-las enquanto propositivas e não propositivas, como em algumas passagens neste trabalho. Isto se deve à contribuição que todas as propostas podem propiciar para a intervenção docente

na Educação Física Escolar, independentemente de seu detalhamento em princípios curriculares.

Observa-se, contudo, que as teorias educacionais que retratam uma perspectiva crítica da sociedade interpretam a educação de acordo com seus determinantes históricos e sociais, apontando para possibilidades de ações estratégicas e de resistência (RESENDE, 1994). As abordagens analisadas neste texto relacionam-se às vertentes pedagógicas, críticas ou liberais (LIBÂNEO, 1985), podendo ser agrupadas em dois segmentos, com características por vezes semelhantes ou antagônicas.

Tani (1997) e Daolio (1998) parecem concordar que as abordagens apresentam mais acordos do que desacordos e mais igualdades do que diferenças, respectivamente. Assim, as abordagens crítico-superadora, crítico-emancipatória e cultural detêm fundamentos de tendências pedagógicas progressistas, notadamente da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Também a abordagem sistêmica pode ser relacionada nesse mesmo grupo, dados seus pressupostos e princípios norteadores (BETTI, 1991, 1994a), embora essa associação seja passível de críticas (LOUREIRO; DELLA FONTE, 1996).

As abordagens progressistas, de modo geral, apresentam certa carência no aprofundamento de sua fundamentação teórica, especialmente as que assumem o materialismo histórico e dialético como pressuposto para o entendimento do componente curricular. Essa superficialidade pode ser resumida em um excerto, possivelmente o único de autoria de Karl Marx (MARX; ENGELS, 1978, p. 45), que trataria da Educação Física Escolar de um modo que pode ser considerado incoerente em relação às tendências que se opõem ao biologismo:

"a educação permite entender três coisas: uma educação intelectual; uma educação corporal; e uma educação tecnológica. (...) a combinação entre o trabalho produtivo, pago com a educação intelectual, os exercícios corporais (exercícios de ginástica e militares) e a formação politécnica (princípios gerais e

científicos de todos os processos de produção; manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria) , elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesa e aristocrática.”

Conforme Marx e Engels (1978), a ela (Educação Física na escolarização) caberia o papel de cuidar do corpo do trabalhador, em que se depreenderiam as dicotomias anteriormente analisadas nesta dissertação. Trata-se de uma análise do trabalho produtivo e de sua relação com a educação, possibilitando um aporte difuso que permeia a sociedade no que concerne à utilização do corpo e do movimento nos processos mercadológicos²³. Cabe acrescentar que o trabalho, na perspectiva infantil, pode ocasionar a desvinculação sistemática dos jovens do processo de educação formal e uma diminuição efetiva na sua remuneração em médio prazo, com prejuízos verificáveis para toda a sociedade (CIPOLA, 2001, p. 80-2). Essa precariedade na aplicação da teoria marxista à Educação Física foi denunciada por Betti (1991, p. 13-22), e o componente curricular seria também afetado por esse viés.

Ademais, a subdivisão da educação em educação intelectual, corporal e politécnica parece persistir até os dias de hoje, sendo semelhante ao modelo de “educação integral” do ser humano, que compreende a educação intelectual, física e moral, além do ensino profissionalizante. Quanto ao ensino profissionalizante há também relações entre a “educação para o trabalho” ou a necessidade de contemplar as necessidades dos alunos em relação ao mercado de trabalho, ambas citadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, e que compreenderiam parte da proposta de Marx e Engels. Além disso, o Ensino

²³ A análise da aplicabilidade da teoria marxista à Educação e especificamente à Educação Física Escolar, sintetizada nesse trecho, deve-se em grande parte às discussões vivenciadas nas disciplinas “Metodologia Filosófica e Educação” e “Psicopedagogia e Educação Física”, ministradas, respectivamente, pelo Professor Doutor Hermas Gonçalves Arana, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no primeiro semestre letivo de 2001, e pelo Professor Doutor Antonio Afonso Machado, no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, no segundo semestre letivo de 2000.

Fundamental é iniciado com o ingresso dos alunos aos 7 anos de idade no Brasil, anteriormente ao seu engajamento no processo produtivo, como indicado na proposta marxista. E deve-se também considerar o papel da Educação Infantil, que garante a permanência dos alunos no processo educacional desde os primeiros anos de vida, especialmente a partir dos 4 anos.

Outro agrupamento, fundamentado nas tendências pedagógicas liberais, compreenderia as abordagens psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista e biológica renovada. Esta última, de caráter tecnicista, destaca-se das demais, renovadas progressivistas. A tendência humanista também poderia ser relacionada a esse grupo, possivelmente com caráter também renovado, mas não diretivo. Sem pretender exaurir a diferenciação entre as tendências pedagógicas revisadas, às progressistas corresponderia a análise crítica das realidades sociais, admitindo que a escolarização tem certo componente utópico, e deve aliar-se a outros processos institucionais que objetivem mudar as relações que permeiam a sociedade capitalista; às liberais corresponderia a idéia de que a escola tem por função preparar os alunos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais; às renovadas progressivistas a idéia de que a escolarização deve ser pragmática, atendendo tanto às necessidades e interesses individuais quanto promovendo uma adaptação à sociedade; e às tecnicistas corresponderia a concepção que subordina a escola à sociedade, tendo como função primordial a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho (Libâneo apud LUCKESI, 1994, p. 53-74).

Ainda outro entendimento possível pode advir de uma classificação quanto à área de investigação temática que serve de base à Educação Física Escolar. Nesse sentido, ter-se-ia um conjunto de abordagens referente a uma temática cultural (acepção ontogenética), sendo a Cultura Corporal de Movimento a área mais recorrente. Esse conjunto seria composto pela quase totalidade das propostas analisadas, excetuando-se as abordagens psicomotricista, desenvolvimentista e

biológica renovada. Esta última, embora relacionada a algumas questões pertinentes à Cultura Corporal (BRASIL, 1999), possui a referência predominante da aptidão física em seus pressupostos, o que comprometeria sua pertinência ao significado cultural das manifestações corporais de que se utiliza. Isto porque o entendimento da Cultura Corporal deve ser isento de dicotomias ou fragmentações, já que à cultura corresponde toda produção humana, ao contrário do que ocorreria com a aptidão física, que é um entre vários componentes da aptidão geral (Resende; Soares apud RESENDE; SOARES, 1997, p. 32).

A psicomotricidade e a abordagem desenvolvimentista (e também a abordagem construtivista, relacionada à Cultura Corporal) apresentam um viés psicologizante, característico da transposição acrítica de teorias psicológicas ao meio escolar (CARVALHO, 2000; SILVA, 1993). Isto permite inferir que o conjunto dessas abordagens estaria relacionado a uma temática predominantemente biológica ou psicológica (acepção filogenética).

Esta aproximação entre as abordagens propostas para a Educação Física Escolar, as tendências pedagógicas contemporâneas e as áreas de investigação²⁴ que subsidiam as propostas não pode ser apreendida de forma rígida, mas de modo dinâmico e flexível. As interações das abordagens podem ser alteradas devido à incipiência dessa área acadêmica e à necessidade de complementaridade entre conhecimentos na atuação cotidiana do professor (TANI, 1998a, p. 240). Especialmente, a flexibilidade na aproximação entre as abordagens (que já são aproximações específicas e distintas à Educação Física Escolar) deve manter-se coerente aos problemas cotidianos da prática educativa, além de ater-se também coerentemente às áreas de investigação que a subsidiam. Uma vez que certos conteúdos da Educação Física Escolar são vivenciados pelos alunos fora dos muros escolares, um exemplo seria a temática do lazer nas aulas do componente curricular, cujas expectativas discentes podem ser as mais variadas quanto à sua

²⁴ Essa investigação pode ser temática e filosófica ou científica, conforme analisado no tópico 2.3.

reivindicação, em função da utilização que fazem de seu tempo livre; ao passo que diferentes teorias poderiam justificar a apropriação desse tema, caracterizando-o em oposição ao trabalho ou sem uma relação necessária com este. Desse modo, a relevância cotidiana do tema (o lazer) para aquele grupo específico de alunos seria o critério para a manutenção da coesão entre o referencial utilizado pelo professor para subsidiar o direcionamento das discussões e as vivências dentro e fora da instituição escolar.

Outro exemplo pode advir da tematização da saúde nas aulas do componente curricular, relacionada, por sua vez, à otimização das potencialidades motoras voltadas à melhoria da qualidade de vida dos alunos. Essa promoção de um "estilo de vida ativo e saudável" (NAHAS, 2001, p. 129-42), na escola, teria algumas restrições quanto aos objetivos propostos, os quais não seriam imediatos ou em curto prazo. Uma indicação nesse sentido seria o planejamento do componente curricular em vários níveis da Educação Básica, sistematizando genericamente os programas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O Ensino Fundamental, devido à sua extensão e abrangência, seria o período de maior intensidade nas relações entre as diferentes propostas que permeiam a área.

De acordo com Tani (1998a, p. 240), alguns pontos merecem destaque na discussão sobre as possibilidades de se avançar para além das propostas já feitas; seriam eles: o fato de a diversidade de proposições ser uma condição necessária para o desenvolvimento qualitativo da Educação Física Escolar; o estabelecimento de uma relação nítida entre o componente curricular e a área de estudos que o subsidia, a fim de definir conteúdos e objetivos gerais; as tentativas de transformar algumas abordagens em diretrizes gerais para o componente curricular como fator comprometedor do diálogo entre as diferentes propostas; o papel fundamental das abordagens que podem ser consideradas propositivas, pois tratariam desde princípios filosóficos até procedimentos metodológicos para o

ensino e a avaliação, para otimizar a intervenção docente; a definição e implementação de linhas de pesquisa relacionadas a tais propostas, consideradas essenciais para o desenvolvimento das mesmas; e o fato de a identidade do componente curricular depender da definição de sua especificidade no contexto educacional.

Ainda conforme Tani (1998a, p. 242-8), a divergência entre as abordagens ou seus desacordos seriam principalmente oriundos de reflexões acerca de certas questões, como: preparação e atuação profissional, identidade acadêmica, linhas de pesquisa e direcionamento da pós-graduação. O motivo principal teria origem nos diferentes embasamentos no processo de reflexão, em suma, as proposições para a área escolar surgiram a partir de diferentes matrizes filosóficas, gerando uma ideologização e politização das discussões (TANI, 1998a, p. 242). A rigidez das propostas, nesse sentido desde o final da década de 1980 (DAOLIO, 1998), pareceu contribuir para a demarcação de diferenças que extrapolaram o âmbito científico, numa discrepância entre o nível ideal que se almejava para o componente curricular e a realidade em que se situavam as abordagens, com suas aproximações específicas (TANI, 1998a, p. 242-3).

Ao passo que a convergência ou os acordos entre elas, conforme o autor, *ainda* não se constitui uma realidade (TANI, 1998a, p. 243), a expectativa assumida é que essa “aproximação entre as aproximações” possa trazer constantes aperfeiçoamentos para a Educação Física Escolar, embora também possa representar a busca de algo inatingível, posto que buscariam um “ideal”. A justificativa para essa possibilidade convergente advém da teoria dos sistemas dinâmicos (Bertalanffy apud TANI, 1998a, p. 244), caracterizando uma necessidade de aproximação também entre as áreas que fundamentam as abordagens. Tani (1998a, p. 245) afirma que as abordagens devem atingir os professores de Educação Física que se encontram nas escolas, pois sua intervenção exige integração de conhecimentos e procedimentos. Entretanto,

constata preliminarmente que essa possibilidade complementar entre as propostas carece de outras investigações e debates.

Algumas contradições certamente podem ser discutidas acerca da relação complementar entre as abordagens, especialmente das consideradas propositivas, pois seu nível de detalhamento pode evidenciar mais nitidamente suas discrepâncias. Mas a necessidade do enfoque nos acordos mais do que nos desacordos parece urgente e imediata, depreendendo-se que deve acompanhar o dinamismo das relações estabelecidas no ambiente das aulas de Educação Física, i. e., ao invés da rigidez estanque (pleonasma cabível) das propostas isoladas deve haver uma flexibilidade dinâmica entre as aproximações. A coerência ou alcance dessa flexibilidade pode ser comparável à limitação percebida por Tani (1998a, p. 245) em relação à irredutibilidade dos níveis de análise nas abordagens isoladas. Conclui-se, nesse ínterim, exemplificando, de acordo com o autor: a convergência numa abordagem (que seja uma “aproximação entre as aproximações”) deve abranger desde princípios filosóficos sobre o seu significado e objetivo até metodologias de ensino e avaliação, apresentando sugestões nítidas de operacionalização para auxiliar o professor, senão a solucionar, ao menos a formular mais propriamente seus problemas cotidianos.

Para esse processo de “solução de problemas” uma prerrogativa deve ser, ao menos, o estabelecimento de certa correspondência entre os valores e as finalidades assumidos na Educação Física Escolar ou, em termos menos gerais, àqueles assumidos pelo professor responsável pela intervenção nas aulas de Educação Física. Esse conjunto de valores e fins pode ser compreendido como a axiologia e a teleologia (BETTI, 1994b) características da atuação docente, sejam elas assumidas conscientemente ou não. Isso implica, entre outras coisas, que o professor deveria planejar suas aulas a partir de tais elementos, independentemente de seguir ou não uma abordagem específica, pois é essa coesão que garantiria a coerência entre suas intenções pedagógicas e os

resultados esperados (que podem ser distintos dos obtidos) ao longo do processo ensino e aprendizagem.

Ao ponderar acerca da coerência durante o planejamento e a intervenção nas aulas do componente curricular, pode-se questionar a possibilidade complementar entre as abordagens e tendências na área; aliás, algo já salientado por Tani (1998a, p. 245), mesmo quando se situa favoravelmente à complementaridade. Esse questionamento, inicialmente, seria balizado pelo ceticismo (PORCHAT-PEREIRA, 1994) e, desse modo, já refutado pela multiplicidade epistemológica presente na diversidade de áreas de estudo, tendências pedagógicas e abordagens para o componente curricular, bem como na sua interação.

A expectativa cética, notadamente no ceticismo neo-pirrônico (PORCHAT-PEREIRA, 1994, p. 4), é estabelecer caminhos, ainda que filosóficos, mas que levem a algum lugar em que ocorra diálogo e compreensão recíproca. A crítica (nessa acepção pirrônica) é dirigida expressamente contra os que pretendem ter encontrado a verdade, semelhantemente à posição dogmática (PORCHAT-PEREIRA, 1994, p. 213-4, 227). E para elucidar ou invalidar quaisquer posições dogmáticas, o posicionamento cético partiria da equivalência da oposição discursiva, i. e., assume-se que para todo discurso é possível opor-se com um discurso igual (princípio cético das antinomias).

Ainda no sentido de elucidar possíveis posições antagônicas ou pretensamente dogmáticas, o hibridismo apresentaria uma perspectiva coerente e, de certa forma, cientificamente mais adequada que a oposição cética. Isto porque o ceticismo inviabiliza o posicionamento dogmático, isolando-o em seus pressupostos. Ao passo que o hibridismo compreende a possibilidade de interações entre posicionamentos díspares, mesmo os dogmáticos.

Não obstante, é também viável a possibilidade de unificação das áreas de estudo científico em Educação Física, sobretudo das perspectivas já analisadas no

escopo deste trabalho (Cinesiologia; Motricidade Humana; Cultura Corporal de Movimento; Ciências do Esporte; Aptidão Física relacionada à saúde), num entendimento que não se faz cético. É uma tendência que propõe uma aproximação entre essas áreas, considerando que as mesmas possuem uma *episteme* ou ponto de partida comum (CAVALCANTI, 1996). Esse “reco epistemológico” seria uma integração em *todos os níveis de análise* das áreas de estudo (por exemplo, o biodinâmico, o sociocultural, etc.), pois estariam situadas, ao extremo, num patamar comum; uma visão que teria respaldo nas propostas de Cunha (1986, 1991) e Lovisolo (1995), com ressalvas na do último. Para Lovisolo (1995), a Educação Física compreenderia um tipo de “mosaico” (composto por vários fragmentos) em que subáreas coexistiriam aparentemente em harmonia, mas sem ter relações consistentes entre si, já que seus métodos destoam uns dos outros. Porém, admitindo-se a integração, a nomenclatura sugerida para o ponto de “reco epistemológico”, segundo Cavalcanti (1996), é a Motricidade Humana, aliás fonte de ordenação para estudos anteriores que procuraram caracterizar os vários entendimentos para a Educação Física, inclusive a escolar (TEIXEIRA, 1993).

A idéia central nessa possibilidade, ao contrário da perspectiva cética, é a de que pode haver uma singularidade que é comum à diversidade de propostas para a Educação Física. Entretanto, esse elemento integrador não seria passível de ser vislumbrado ao se comparar os níveis de entendimento ou análise, que são diferentes em cada tendência. O recurso metodológico para aferir tal possibilidade seria no reco necessário em cada nível distinto, i. e., na contextualização do fenômeno que inicialmente é analisado, a despeito de quaisquer fragmentações que se elaborem por limitações na metodologia investigativa. É na comparação desse contexto que se poderia vislumbrar uma *episteme* singular, analogamente à redução que se pode fazer num fractal, de acordo com suas propriedades conhecidas: repetição em todas as manifestações derivadas (níveis diferentes); e infinitude (Duarte apud ARANTES, 2001; BAPTISTA, 1998).

O quadro comparativo a seguir foi elaborado a fim de apresentar os elementos constituintes das principais abordagens para a Educação Física Escolar, numa forma esquemática e sintética, e, propositalmente, não detalhando suas áreas de base, como em alguns estudos similares (DARIDO, 1998, 1999, 2001a, 2001b), por considerar viável a perspectiva de unidade epistemológica previamente discutida. Assim, as áreas de estudo que servem de fundamentação para as abordagens, a despeito de suas discrepâncias e particularidades, são consideradas análogas enquanto momentos diferenciados de um mesmo "recuo epistemológico". E é justamente nos princípios curriculares propostos nas abordagens derivadas dessas áreas, bem como nos seus conjuntos axiológico e teleológico, que o componente curricular Educação Física pode se apropriar da diversidade de elementos constituintes ora à disposição para solucionar os problemas cotidianos do planejamento e da intervenção.

Quadro 1. Comparação entre as Abordagens em Educação Física Escolar

| Abordagem | Axiologia | Teleologia | Objetivos | Conteúdos | Estratégias | Avaliação |
|---------------------------------|---|---|---|--|---|---|
| Psicomotricista | Funções cognitivas, psicossomáticas e psicomotoras | Otimizar as funções cognitivas, psicossomáticas e psicomotoras | A Educação Física deve ser um Meio para otimização das funções cognitivas e para o aprendizado de conteúdos escolares não especificados | Atividades neuromotoras esquema corporal; estruturação espacial; orientação temporal | Jogo simbólico e de regras, brincadeiras, atividades lúdicas | Referencial de padronização para o professor |
| Desenvolvimentista | Funções neuromotoras | Adaptação ao meio | Interação adaptativa por meio do domínio motor | Movimentos fundamentais e especializados | Jogo, esporte, ginástica, atividades rítmicas e de solução de problemas | Sistematização do processo e referencial de padronização para o professor |
| Sistêmica | ... | ... | Modelo de polaridades | Cultura corporal | Vivências pautadas pelos princípios de diversidade, equifinalidade e inclusão | Semiologia e semiótica |
| Crítico-Superadora | Princípios e direitos democráticos, predominantemente socialistas | Transformação social | A Educação Física deve ser um Meio para transformação social e para obtenção de conhecimento para esse fim | Jogo, esporte, ginástica, dança e capoeira | Tematização relacionada à cultura corporal | Reflexão coletiva e sistematização do processo para os alunos e o professor |
| Construtivista | Funções cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais | Construção do conhecimento | A Educação Física deve ser um Meio para a construção do conhecimento e a melhoria das funções cognitivas | Jogo simbólico e de regras brincadeiras populares e atividades lúdicas | Solução de problemas, geralmente com o uso do conhecimento prévio | Auto-avaliação para o aluno sobre o processo |
| Cultural | O ser humano como agente cultural | Indissociação de aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais | Sistematização e reconstrução dos conhecimentos da cultura corporal | Jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas | Vivências e contextualização | Reflexão sobre as técnicas corporais para os alunos e o professor |
| Crítico-Emancipatória | Compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações | Aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo | Contextualização crítica e emancipatória da cultura corporal | Jogo, esporte, ginástica, dança e capoeira | Dramatização ou encenação; problematização e transcendência ou ampliação | Auto-avaliação do envolvimento objetivo e subjetivo para o aluno |
| Saúde Biológica Renovada | Aptidão física e saúde | Promoção da aptidão física relacionada à saúde | Autonomia no gerenciamento da aptidão física | Aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais vinculados à aptidão física | Atividades físicas não excludentes | Auto-avaliação para os alunos e referencial para o professor |

3.3. Parâmetros Curriculares Nacionais: Análise Crítica

Neste tópico, objetiva-se contextualizar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos primeiros dois ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e dos demais componentes curriculares com a proposta dos PCNs dos dois últimos ciclos para a área Educação Física. O papel dos PCNs, especificamente os destinados aos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (5^a à 8^a séries), nesse sentido, é de destaque ao exemplificar uma possibilidade de “aproximação entre as aproximações” ao componente curricular Educação Física, considerando algumas das abordagens previamente analisadas.

A lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996a) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil em seu artigo vigésimo sexto estabelece especificamente os rumos que a Educação Física Escolar deveria seguir a partir de sua promulgação. No parágrafo terceiro define-se a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, cuja oferta deverá estar integrada à proposta pedagógica da Escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, e sendo facultativa nos cursos noturnos. Já a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), estabelecidas pelo Parecer 4/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e que podem ser entendidas como uma interpretação desse órgão à LDB, permite apontar para uma Educação Física coerente com os questionamentos feitos a partir da década de 1980, de acordo com Brito (1999, p. 21).

Desse modo, ainda conforme aquela autora (BRITO, 1999, p. 21), o CNE não rejeita os PCNs, mas enfoca-os como: uma proposta curricular dentre outras; uma proposta significativa, porém não obrigatória; e uma alternativa às propostas curriculares dos estados e municípios. Numa análise conjuntural acerca do

processo de elaboração dos PCNs, a qualidade dos documentos para o Ensino Fundamental pareceu aceitável, inferida pelas poucas críticas quanto ao texto em si²⁵. De modo geral, são concisos e objetivos, salvo o documento formulado para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental em sua versão preliminar. Entre os questionamentos aos PCNs, alguns apontam para as insuficiências dos fundamentos e outros se referem às análises da área específica da Educação Física, por exemplo, a coletânea de textos organizada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (BRITO, 1999; CBCE, 1997). A redação da proposta foi bem articulada, em consonância com as matrizes teóricas recorrentes. Isto, contudo, propiciou outras críticas, pertinentes às próprias matrizes teóricas e não à qualidade do texto e à distribuição do mesmo (CBCE, 1997).

A possibilidade de comodismo ou ceticismo, devido à escassa e precária participação de professores e outros setores educacionais e afins na elaboração dos PCNs, foi uma crítica percebida aos documentos oficiais. Este aspecto perpassa pela falta de análise de experiências curriculares alternativas, promovidas por diferentes movimentos sociais no país, anteriormente à elaboração do documento. Culmina na percepção da impossibilidade de se voltar atrás e desencadear um processo tido como mais democrático. Limita-se, ainda, ao escopo de as críticas e sugestões levantadas não mudarem significativamente a trajetória prevista para a implantação dos PCNs. Por fim, volta-se para a atuação dos professores na instituição escolar, tendo como possíveis repercussões uma resistência coletiva ou uma individualista; esta última, mais relacionada com uma atitude de comodismo, segundo Moreira (1996), que opta pela primeira alternativa.

²⁵ Essa análise foi realizada concomitantemente a algumas discussões em conjunto com os professores participantes do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF) do Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, coordenado pela Professora Doutora Suraya Cristina Darido. Posteriormente, um artigo foi publicado na Revista Paulista de Educação Física com o resultado de tais discussões (DARIDO et alii, 2001).

Certamente, não se pretende que nas aulas de Educação Física os professores tenham atitudes passivas, como “dar a bola e sentar-se”, como poderia acontecer em uma situação de rebeldia contra um sistema entendido como coercitivo. Entretanto, não se entende nesse contexto que o governo brasileiro vigente seja, pelo menos, tão coercitivo como o das ditaduras militares, cabendo uma resposta menos anárquica e mais sistematizada por parte de docentes descontentes com o processo de escolarização em que estão inseridos. Por outro lado, entende-se que a formação continuada é uma carência que pode resultar nesse tipo de comodismo, pois os professores devem ser qualificados para trabalhar com quaisquer propostas que pretendam um objetivo não fragmentado. Esta carência é o mote do projeto “PCNs em Ação”, cujo objetivo é subsidiar o trabalho com os componentes curriculares em cada localidade brasileira, respeitando as idiossincrasias locais e globais (MORIN, 2001).

Parece concreta a possibilidade de o documento constituir-se em um instrumento a serviço de preceitos econômicos na educação (conceito neoliberal e tecnocrático de “qualidade total”), como resposta às interpretações estatísticas depreciativas da escolarização brasileira (RAINHO, 2001). É o ponto de vista de que os princípios neoliberais que pretensamente subsidiaram a proposta dos PCNs não constituem nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma Educação com qualidade no Brasil (MOREIRA, 1996).

Sem pretender exauri-la, convém relacionar algumas características da proposta política neoliberal brasileira, como: ajuste fiscal; redução do “tamanho do Estado”, com mínima intervenção na sociedade; fim das restrições ao capital externo (eliminação de empecilhos à entrada do capital especulativo ou vindo do exterior); abertura do sistema financeiro (fim das restrições para que as instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condições com as do país); desregulamentação econômica (redução das regras

governamentais para o funcionamento da economia); reestruturação do sistema previdenciário (Katz; Coggiola apud SANCHES NETO; OYAMA, 1999, p. 55).

Tais medidas, de cunho predominantemente econômico, relacionam-se intimamente aos interesses do capital financeiro globalizado, inclusive no meio educacional. Por vezes, podem mascarar-se em asserções utilitaristas, como a temática transversal que acompanha os PCNs, que pretensamente retira das matérias curriculares uma finalidade em si mesmas e as reintegra à luz dos temas transversais. Contudo, é necessário compreender que tais temas não devem substituir as matérias, mas sim se atrelar a elas (SOUZA, 1998). Na área de Educação Física, especificamente, apenas o documento destinado ao Ensino Médio parece relacionar-se a uma tendência tecnicista e utilitária, de modo explícito. Isto se deve ao fato de serem constantes as relações associativas entre a escolarização e o “mercado de trabalho” no texto, aliás algo contraditório com as DCNs do Ensino Médio para a área (BRITO, 1999, p. 22).

“Enfoque psicologizante”, apresentando viés por redução e por omissão de outros elementos relevantes, parece ser a denominação mais usual e aceita para as críticas à fundamentação psicológica dos documentos. Nesse âmbito, algumas críticas se fazem superficialmente à própria escolha do consultor dos PCNs, o espanhol César Coll Salvador (COLL, 1998), referindo-se a uma “transferência educacional” (Moreira apud MOREIRA, 1996). Outras, mais criteriosas, dizem respeito a um tipo de reducionismo comum à quase totalidade das investigações científicas e praticamente inegável na área psicológica. Trata-se da redução de problemas complexos a apenas uma de suas variáveis (PEREIRA, 1998), como em propostas que tendem a justificar certa padronização e homogeneização das turmas, subentendidas na verossimilhança de suas “características universais”. Aliás, como é o caso do construtivismo pedagógico, que considera a Educação enquanto eminente relação ensino e aprendizagem, desconsiderando os demais elementos existentes no processo, e. g., a política educacional vigente.

Outras teorias psicológicas parecem trilhar o mesmo caminho, como a da modificabilidade cognitiva proposta por Reuven Feuerstein, mas minimizando o problema das demandas de outros elementos relevantes, como a situação econômica, social e política do educando (BEN-HUR, 2000). De qualquer modo, os PCNs não optam por uma tendência pedagógica explicitamente e, portanto, não assumem tais limitações, contribuindo para a elaboração de tais críticas. O documento da área específica de Educação Física cita uma preocupação com a formação de cidadãos críticos, atendo-se ao tratamento de problemas sociais integrados aos conteúdos escolares. Tal prerrogativa é corroborada pelos documentos que abordam os temas emergentes da sociedade global e brasileira; temas já presentes em propostas anteriores, e. g., abordagem crítico-superadora.

Atribuir ao documento possibilidades de solução dos impasses educacionais do país parece uma característica aceitável, pois todas as propostas educacionais devem voltar-se à solução de problemas específicos. O contraponto reside na extrapolação das potencialidades de uma proposta nacional, portanto macroscópica, em tratar de situações locais e microscópicas. Mesmo o trabalho amplo ao nível nacional torna-se complicado, devido às dimensões estruturais e demográficas do Brasil. Possivelmente, seria mais eficaz se as condições sociais em que ocorre a implantação da proposta fossem outras. O uso da televisão e de outras tecnologias poderia otimizar ainda mais a ação dos canais educativos, se integrado à implementação dos PCNs. Contudo, esta seria apenas uma variável dentre pelo menos dez²⁶ (PERRENOUD, 2000), o que permite inferir que apenas uma proposta isolada não pode pretender solucionar quaisquer problemas educacionais. Assim, a temática transversal dos PCNs parece pressupor que certas competências em cada dimensão dos conteúdos sejam necessariamente fomentadas para que os temas sejam apreendidos pelos alunos em toda a sua relevância e urgência social. Os PCNs, nesse sentido, exemplificam também a

²⁶ As demais competências para ensinar são tratadas no tópico seguinte (3.4), numa relação com os conteúdos temáticos para o componente curricular Educação Física.

necessidade de integração dos diversos temas, a partir de competências específicas que permitam compreendê-los transversalmente.

A preocupação com o pleno exercício da cidadania, expressa nos PCNs, parece suscitar uma aproximação diferenciada em relação à Educação Física, depreendendo-se uma abordagem "cidadã" para o componente curricular. Darido (2001a) considera que essa abordagem tem sua proposição estruturada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente no documento desenvolvido para o Ensino Fundamental, integrando princípios de outras abordagens propostas anteriormente. No documento norteador do terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998) é possível perceber a influência temática da cidadania nas características esperadas da formação dos alunos em cidadãos críticos; destacando-se as seguintes, de acordo com Darido (2001a): participação em atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; conhecimento, valorização, respeito e apropriação da pluralidade como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a saúde individual e coletiva; conhecimento acerca da diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que permeiam os diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção na cultura em que são produzidos e analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicação, organização e interferência no espaço (sobretudo público) de maneira autônoma, por exemplo, requerendo locais adequados para promover atividades corporais de lazer. Alguns desses termos são sumamente genéricos (e. g., dignidade, solidariedade e apropriação da pluralidade) e permanecem pouco explicados ao longo da proposta dos PCNs.

A concepção do processo ensino e aprendizagem fundamenta-se na perspectiva construtivista, na qual o professor insere-se como problematizador de conteúdos e atividades. O conceito de cidadania remete aos princípios e direitos democráticos, predominantemente liberais em nossa sociedade. No âmbito da

Educação Física Escolar, não é exclusividade dos PCNs o trato da cidadania e a formulação de indicações para a constituição de uma abordagem cidadã (BETTI, 1999), em que a temática desenvolvida no componente curricular seria relacionada à definição de cidadania proposta por Hannah Arendt como o “direito a ter direitos” (Chauí apud BETTI, 1999, p. 85).

Contudo, a abordagem cidadã propõe-se à construção crítica da cidadania, que careceria de contínuo direcionamento, elaborando questões sociais urgentes, consideradas temas transversais: ética; saúde; meio ambiente; pluralidade cultural; orientação sexual; e, trabalho e consumo. Assim, a Educação Física, especificamente na escola, deve promover a inserção e integração (princípio da inclusão) dos alunos à cultura corporal de movimento, por meio de vivências que problematizem (criticamente) os conteúdos: jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo. Note-se que alguns desses conteúdos podem ser também trabalhados por profissionais de Educação Física em âmbito não-escolar, mas sem partilhar necessariamente dos mesmos objetivos que o componente curricular.

Quanto à fundamentação pedagógica da abordagem cidadã, algumas premissas necessitam ser explicitadas. Uma delas é que a educação formal na escolarização é condição necessária mas não suficiente para a plenitude da cidadania. Isto implica a não vinculação (estrita) com o mercado de trabalho e, conseqüentemente, com a tendência pedagógica tecnicista. Além disso, o pressuposto de que a educação nunca é neutra afasta a possibilidade de relacionar, macroscopicamente, a abordagem cidadã às teorias liberais, mesmo as renovadas. Isto porque é explícita e, de certa forma, constante a preocupação com o conformismo e a subserviência, bem como o comprometimento com a crítica e a reflexão dentro da proposta.

Entretanto, a valorização de características predominantemente individuais no processo ensino e aprendizagem, como variáveis psicológicas, típicas do

construtivismo pedagógico, pode ser um elemento de associação da proposta às tendências liberais. Devido à justaposição entre vários elementos de teorias distintas (e de áreas distintas, como a Pedagogia, Psicologia e Sociologia) no escopo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – área de Educação Física, preferiu-se analisar mais pormenorizadamente essas inconsistências no início do presente tópico, tratando da influência psicológica como um tipo de viés.

Considera-se, ainda, que a educação está a serviço de um tipo de cidadania, e que esta compreende a igualdade e a pluralidade; mas, novamente e de acordo com Palma Filho (1998), deve-se notar que a educação voltada à cidadania é condição necessária mas não suficiente para a formação crítica dos alunos, i. e., não consiste num fim em si mesma. A tendência crítico-social dos conteúdos fornece subsídios para a supressão da liberdade individual exacerbada, a favor desses dois elementos (igualdade e pluralidade), possibilitando a elaboração crítica do conhecimento (e conseqüentemente ampliando a disputa pelos espaços de poder). Isto posto, a proposta de avaliação deveria favorecer sistematicamente a autonomia e a crítica dos alunos em relação ao processo, enfatizando os princípios e os direitos democráticos na atuação individual e coletiva.

Em síntese, a abordagem “cidadã” teria os valores implícitos dos direitos democráticos, predominantemente liberais, como axiologia; a meta de construção de uma cidadania crítica como teleologia; a inserção e a integração dos alunos à cultura corporal de movimento como objetivos específicos; aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais vinculados aos jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo como conteúdos; e vivências como estratégias principais. Desse conjunto de princípios curriculares, depreende-se que o processo avaliativo deveria favorecer a autonomia e a crítica dos alunos em relação ao próprio processo ensino e aprendizagem ao qual estão submetidos.

3.4. Conteúdos Temáticos e Competências Específicas

Além do uso de aparatos tecnológicos, as demais variáveis que interfeririam no processo ensino e aprendizagem, na perspectiva docente, constituiriam as competências específicas para o trabalho do professor, mediante as quais os conteúdos temáticos seriam elaborados no componente curricular. Assim, ao docente caberia, de acordo com Perrenoud (2000): a organização e o direcionamento das situações de aprendizagem, em que os erros seriam elementos úteis na superação das dificuldades no processo ensino e aprendizagem; a administração do progresso dos alunos nesse processo, especialmente ao propor situações problemáticas crescentemente complexas; intervir na diferenciação explícita das idiossincrasias discentes, potencializando a cooperação no convívio entre alunos com níveis discrepantes de aprendizagem; propiciar o envolvimento efetivo dos alunos no processo ensino e aprendizagem, valorizando as expectativas pessoais frente aos conteúdos, e o fomento ao trabalho articulado em equipe (bem como o próprio trabalho junto ao corpo docente); a participação na administração escolar, direta ou indiretamente, e o estabelecimento de um canal de comunicação fluente com os familiares responsáveis pelos alunos; e o enfrentamento das condicionantes que interferem no ambiente escolar, para que não inviabilizem a coerência da intervenção cotidiana e a continuidade da própria formação docente.

De modo geral, essas competências atribuídas ao professor encontram correspondência em outras que se fazem úteis no contexto escolar (PERRENOUD, 1999), relacionadas à busca por autonomia na perspectiva discente: reconhecimento das potencialidades e limitações em situações específicas; planejamento estratégico individual e coletivo, otimizando o uso do pensamento hipotético indutivo e dedutivo; e identificação e gerenciamento de conflitos, por meio do estabelecimento e do cumprimento às regras acertadas para essa finalidade. Também de modo geral, cada componente curricular contribuiria para a

constituição dessas competências e, além disso, fomentaria outras, mais específicas, à medida que seus conteúdos fossem elaborados de forma sistemática. Essa sistematização, contudo, para abranger toda a Educação Básica deve ser flexível a ponto de não comprometer a interdependência dos componentes curriculares e de seus conteúdos nos ciclos escolares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais seriam um exemplo dessa preocupação com a necessidade de sistematização dos conteúdos escolares de modo temático e integrado pelos componentes curriculares. No âmbito da Educação Física, os conteúdos são referenciados como pertencentes a uma parcela da cultura que, por sua vez, é específica conquanto corporal e pertinente ao movimento. Isto significa, em outros termos, que a cultura não transcende absolutamente o tempo e o espaço, embora a produção cultural humana possa ser constantemente re-significada de tempos em tempos, mas somente sob certas características históricas particulares à época. Não obstante, tal justificção para a especificidade dos conteúdos temáticos dá-se *a posteriori*²⁷ – perceptível pela adjetivação que se faz dessa “parcela” da cultura (cultura *corporal de movimento*²⁸) – e evidencia uma superposição da cultura à escolha dos conteúdos, desnecessária, pois a mesma já ocorre *a priori*, uma vez que a cultura permeia toda a produção humana e, conseqüentemente, permeará quaisquer temas que sejam arbitrariamente escolhidos para pertencer formalmente à escolarização. Em um trabalho coordenado por Resende (RESENDE; SOARES, 1997, p. 34) é apresentada uma proposta para o componente curricular baseada na Cultura Corporal, explicando a necessidade de orientar os alunos numa noção de

²⁷ A busca pelo conhecimento subjacente às formulações teóricas pode ser um indicativo tanto das causas quanto das conseqüências de um conflito estabelecido, e também das possibilidades factuais para elucidar tal conflito, mediante a aplicação metódica desse conhecimento, que é anterior às formulações conflituosas *a posteriori* ou dado *a priori* dessas formulações (KANT, 1952).

²⁸ Parece conveniente, nesse momento, enfatizar que a cultura, sendo humana, é ao mesmo tempo “corporal” e “de movimento”, pois o ser humano é cultural por seu corpo – admite-se que o ser humano seja seu corpo (Merleau-Ponty apud CUNHA, 1999, p. 51-2) e que não o detenha simplesmente, evitando-se qualquer conotação dicotômica nesse aspecto – e, além disso, é produtor cultural por seu movimento.

historicidade; para que percebam e compreendam que a produção humana (qualquer que seja) representa apenas um estágio da humanidade, i. e., não existia em determinadas épocas e será superada em outras.

Sobre a sistematização dos conteúdos e sua relação com tal temporalidade das manifestações culturais, pode-se considerá-la sob diferentes perspectivas. Conforme Resende e Soares (1997, p. 34-9), uma possibilidade seria apresentar os mesmos blocos temáticos para diferentes segmentos na Educação Básica, compreendendo ciclos do Ensino Fundamental, especificamente da 5ª à 8ª série (RESENDE; SOARES, 1997, p. 35). Os autores alertam para a noção de não-linearidade em sua proposta de seqüenciação, embora seja progressiva em termos de complexidade, assumindo uma fundamentação nas teorias interacionistas de desenvolvimento humano. Acreditam que a elaboração dos conhecimentos pertinentes à Educação Física Escolar se dá mais propriamente de forma espiralada, ampliando-se à medida que os alunos incorporam novas referências de pensamento e habilidades, ao contrário de dar-se em função de estágios universais (RESENDE; SOARES, 1997, p. 33).

Assim, ainda que os PCNs indiquem certa preocupação em sistematizar os conteúdos temáticos que devem ser elaborados pelo componente curricular Educação Física, é necessário considerar, mais especificamente, as idiosincrasias docentes e discentes envolvidas nesse processo singular de ensino e aprendizagem. Ao professor, desde sua formação inicial, seria importante uma compreensão ampla acerca dos fundamentos científicos dos conteúdos próprios da Educação Física Escolar, bem como de recursos didáticos que lhe permitam contextualizar tais fundamentos, por meio de princípios metodológicos que se lhe pareçam adequados às diversas situações recorrentes no cotidiano do ambiente de aulas. A reflexão, nesse sentido, parece um pressuposto essencial à intervenção docente, seja no julgamento valorativo dos métodos de ensino durante a prática profissional, ou no planejamento das aulas, ou na avaliação da pertinência dessas

aulas (SCHÖN, 2000). Tal reflexão, quando crítica e não apenas normativa, pode ser ampliada à esfera discente de modo crescentemente complexo ao longo dos ciclos escolares, sendo assim compartilhada pelo professor e pelos alunos, durante o processo ensino e aprendizagem, de acordo com Zabala (1998, 2002). Segundo esse autor, o processo seria composto por diversas variáveis, algumas das quais relacionadas às dimensões dos conteúdos e aplicáveis à Educação Física Escolar (SANCHES NETO et alii, 2002; ZABALA et alii, 1999, p. 107-39).

Os temas sociais urgentes (ou temática transversal) suscitam outros problemas para a especificidade ainda precária da Educação Física Escolar. É incerto o modo de tratamento que questões éticas, pertinentes ao consumismo, às demandas do contexto capitalista em relação ao trabalho e a estratificação social, ou à notória violência constantemente associada ao fenômeno Esporte deva ter. E os temas ainda contemplam outras questões, incomuns ou pouco explícitas na prática docente, especialmente em Educação Física. Como lidar, por exemplo, com questões de gênero e sexualidade nas aulas? Deve-se incluir tópicos relacionados na formação do professor ou esta seria uma competência forjada por sua experiência cotidiana, ou ambos? Defende-se aqui, para suprir essa carência, uma formação profissional que compreenda tais questões, ainda que o currículo de diversas instituições de Ensino Superior tenha que ser revisado.

As competências para a formação da cidadania crítica permeiam todos os componentes curriculares e devem estar presentes desde os níveis iniciais da Educação Básica. Especificamente à Educação Física compete formar cidadãos capazes de interpretar os significados de quaisquer de seus conteúdos. Na Educação Básica devem ser aptos a compreender os conteúdos de modo crítico e prático (refletindo e não apenas executando) – alunos/educandos – e no Ensino Superior devem ser aptos a formar as competências necessárias para a compreensão desses conteúdos – professores/educadores.

Quaisquer que sejam as competências elegidas, devem estar relacionadas à urgência das questões sociais e aos conteúdos tratados. O ensino por competências pode oferecer diretrizes para a ação docente, reconhecendo especificamente quais prioridades devem ser objetivadas na relação didática. Nesse sentido, a problemática da globalização pode mascarar falsas prioridades, pois a ideologia global pode ser discrepante das necessidades locais mais prementes. Como essa ideologia global é difundida amplamente pela mídia, o uso crítico das novas tecnologias pode ser uma competência fundamental a ser potencializada no meio escolar pelo componente curricular, pois a mídia e a *internet* são fatores cada vez mais relevantes na sociedade moderna e a presença de conteúdos próprios da Educação Física Escolar (conforme diversas tendências já analisadas) nesses meios de comunicação é notória.

4.PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Neste capítulo, procura-se expor a necessidade de sistematizar os conteúdos a serem elaborados nas aulas, integrados, e também como deve ser a intervenção, de acordo com os pressupostos de integração entre os blocos temáticos; ainda, procura-se analisar essa necessidade de sistematização dos conteúdos temáticos e de uma concomitante flexibilização dos mesmos ao longo dos ciclos da Educação Básica, com atenção mais detida aos dois últimos do Ensino Fundamental.

Além da instituição escolar, ambientes de treinamento e, mais acentuadamente, de ensino, por seu dinamismo intrínseco, tendem a ter problemas quando da implementação de teorias rígidas, as quais não prevêm a ação humana no ambiente de forma dialética (DREYFUS, 1992). A relação dialética comum em sistemas dinâmicos deve-se ao próprio ser humano ser considerado um sistema aberto, em constante processo de interação com o ambiente (MANOEL, 1999).

Para otimizar o processo de ensino e aprendizagem em ambientes de treinamento, pesquisadores da área de Inteligência Artificial desenvolvem sistemas híbridos que integram elementos de teorias distintas (e. g., analógicas e digitais), mas que possuem o mesmo pressuposto, a solução de um problema comum (PUGLIESI, 1998; PUGLIESI; REZENDE, 1997, p. 4-6), i. e., os pressupostos e as

finalidades são compartilhados. A simples transposição de tal conceito para o ambiente escolar seria no mínimo ingênua; todavia, o próprio paradigma construtivista na educação pressupõe um hibridismo polêmico: o ensino de forma “genética”, respeitando as características do aluno, e a aprendizagem de forma “histórico-crítica”, sumamente significativa e contextualizada (CARVALHO, 2000). Porque o processo ensino e aprendizagem no construtivismo pedagógico parte tanto de condicionantes sociais quanto psicológicos, embora a validação empírica de suas metodologias se dê mais estritamente no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (ZABALA, 1998, p. 36-9).

As diferenças entre as metodologias, validadas cientificamente por meio de pesquisas, podem ser de ordem ideológica ou filosófica. No primeiro caso podem ser consideradas irreconciliáveis, uma vez que detêm pressupostos até antagônicos quanto à função atribuída à escola. No segundo caso, as diferenças seriam difíceis – mas possíveis – de dissipar, pois seu entendimento dependeria de uma aproximação dos fins a que se propõem, a partir de pressupostos que podem ser até comuns. Análise semelhante, no âmbito específico da Educação Física Escolar, foi realizada por Tani (1998a, p. 239-40) a respeito da possibilidade de integração entre as tendências pedagógicas na área.

Desse modo, quanto ao construtivismo-interacionismo proposto pelos PCNs para a Educação Física Escolar (BRASIL, 1998), aquele compreenderia em sua gênese um elemento teórico híbrido (sobre os pressupostos e finalidades) para a mediação de aspectos específicos do componente curricular no Ensino Fundamental; como, por exemplo, as diferenças regionais frente à abrangência de uma proposta nacional (CBCE, 1997) ou as limitações quanto ao trabalho de professores licenciados. Nesse segundo caso, a limitação está presente na obtenção da Licenciatura em cursos de graduação com variações curriculares que, por vezes, tratam de uma abordagem propositiva de forma isolada (DARIDO, 1999). No caso específico do construtivismo, diferentes possibilidades podem ser

vislumbradas, a partir de teorias elaboradas por Vygotsky, Piaget e, mais recentemente, Feuerstein (BEN-HUR, 2000; REGO, 1995).

Resta, contudo, que a proposição de conteúdos para o componente curricular relacione-se diretamente com a área temática de investigação filosófica e científica que fundamenta a Educação Física Escolar (TEIXEIRA, 1993), sem reduções quanto à sua matriz biológica (filogenética) ou cultural (ontogenética). Por sua vez, há diferentes entendimentos que subsidiariam o componente curricular e que foram analisados anteriormente a respeito de suas características principais²⁹, sendo o *movimento* (do ser) *humano* a característica predominante. Portanto, cabe realizar a seguir uma análise mais complexa dessas características, visando não mais conferir sua coerência científica³⁰, mas sua aplicação na intervenção docente.

4.1.O Movimento Humano como Conteúdo da Educação Física Escolar

Pretende-se apresentar mais especificamente uma análise dos conteúdos para o componente curricular, considerando elementos comuns aos vários entendimentos acadêmicos pertinentes à Educação Física. Para isso, o entendimento que se tem do movimento humano é indissociado do ser humano, o que, embora seja óbvio, necessita ser explicitado como consideração inicial de uma análise. Ambos, movimento e ser, devem ser analisados integradamente, sem fragmentações em sua ontogênese e filogênese, que também são entendidas como integradas. Assim, o movimento do ser humano compreende em si elementos ontogenéticos e filogenéticos característicos da espécie, bem como uma relação dialética com o meio ambiente natural, social e cultural, onde aspectos

²⁹ Análise apresentada no tópico 2.3.

³⁰ Coerência esta verificada também no tópico 2.3 e seus itens subseqüentes.

biológicos e intrínsecos e aspectos culturais e extrínsecos pressupõem uma contradição³¹.

Desse modo, percebe-se que o movimento humano pode ser estudado em diversos níveis de análise, oscilando entre um nível microscópico de matriz biológica (e. g., aspectos bioquímicos, fisiológicos e anatômicos) e um macroscópico de matriz cultural (e. g., aspectos sociais, políticos e econômicos) em um *continuum* constituído por vários aspectos integrantes (e. g., biomecânicos, antropológicos e comportamentais). A problemática desse tipo de estudos é a possibilidade de fragmentação, especialização, reducionismo e conseqüente perda da visão integrada do fenômeno estudado. Contudo, parece ser esse o risco assumido, dada a impossibilidade de uma metodologia única ou comum à investigação científica contemporânea (PEREIRA, 1998). Isto não significa, necessariamente, que as investigações em diferentes níveis de análise conduzam à fragmentação, mas que a especialização e o aprofundamento necessários às pesquisas cada vez mais sofisticadas e complexas em cada nível ou subárea podem ser irreversíveis. E seria daí resultante a perda da noção totalizadora do fenômeno que se buscou compreender integralmente. Nesse sentido, os PCNs exemplificam diretrizes gerais para a Educação Básica, que devem ser globais, mas que servem como ponto de partida para a elaboração de modelos curriculares que devem ser especificados regionalmente, num nível local (BRITO, 1999, p. 21). De certa forma, as diretrizes e os parâmetros caracterizariam um tipo de "currículo mínimo" se vinculados à avaliação do sistema escolar.

A Educação Física Escolar, não obstante, relaciona-se a tais pressupostos à medida que o componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental e Médio (devendo-se considerar ainda as interseções com o tema Movimento, constante nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) é de

³¹ O dualismo na apreensão conceitual do "ser humano" seria o potencializador dessa contradição, recorrendo, invariavelmente, às dicotomias que envolvem o "corpo" quando há atribuição valorativa distintiva para um dos aspectos constituintes do "ser" (CUNHA, 1999; MORGAN; MEIER, 1988).

responsabilidade profissional do professor licenciado em Educação Física, profissão caracterizada pelo curso de Licenciatura em Educação Física, oferecido por diversas instituições em todo o país. Várias abordagens podem fundamentar a formação acadêmica e a prática profissional desses professores, mas não isoladamente. Isto implica dizer que as teorias que fundamentam as abordagens em Educação Física na escolarização são distintas, embora possam ter uma origem epistemológica singular³² (Motricidade Humana) e estar direcionadas à solução de um problema comum (atuação profissional). A distinção entre as abordagens, perceptível nas proposições diferenciadas de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, relaciona-se aos pressupostos teóricos (científicos e filosóficos) que lhes dá o significado e à intervenção e mediação no processo ensino e aprendizagem que lhes dá o sentido. Essas abordagens para a Educação Física Escolar apresentam matizes oriundos de: uma inter-relação entre o *continuum* ontogênese/filogênese, pois tratam do movimento do ser humano; e as tendências pedagógicas predominantes (ou viáveis) no momento histórico em que se situam as abordagens, pois tratam também da educação formal que ocorre na escolarização do ser humano que se move e movimenta-se.

Quanto à ontogênese/filogênese, a Educação Física na escolarização brasileira tendeu à predominância de aspectos biológicos durante quase três quartos do século XX, sob influência de interesses pedagógicos de caráter liberal (tendências pedagógicas tradicional e renovada) e interesses sobrepostos à instituição escolar (higiênicos e militares, sobretudo). A abordagem biologista e

³² Ao se admitir uma *episteme* singular, pode-se pensar mais propriamente numa complementaridade entre suas derivações; ao passo que, sendo apenas as finalidades singulares e as tendências distintas, uma perspectiva híbrida com elementos dessas tendências seria catalisadora em relação à finalidade a que se propuseram (CAVALCANTI, 1995, 1996; discussões e notas de aulas da disciplina "Metodologia Filosófica e Educação", ministrada pelo Professor Doutor Hermas Gonçalves Arana, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, durante o primeiro semestre letivo de 2001).

também a abordagem esportivista³³ (mais relacionada à tendência pedagógica tecnicista) podem ser entendidas como integrantes desta vertente biológica/filogenética da Educação Física, embora o fenômeno Esporte seja cultural. Isto porque a execução de movimentos específicos, visando o aprimoramento e a elaboração da técnica comum às modalidades esportivas, sem que o executante compreenda de forma crítica o que executa, não representa para ele qualquer manifestação cultural em seu sentido polissêmico e *humano*, mas apenas uma rotina. Isto implica dizer que o adestramento (e o treinamento sem fundamentação conceitual explícita subseqüentemente) não é sumamente cultural. Exemplificando a presença humana da cultura, pareceria incoerente afirmar que um animal adestrado é um *ser cultural*, como ocorre na participação de cachorros ou cavalos em contestes³⁴. A cultura consiste em um patrimônio da *humanidade*, devendo ser compreendida pelos seres humanos que a compartilham, e por isso deve ser eleita como conteúdo escolar, porque é a escola uma instituição onde os seres humanos compartilham seu patrimônio, transmitindo informações, valores, técnicas, enfim, seus produtos culturais, além de disseminar e elaborar conhecimentos.

Contudo, analogamente à abordagem biologista que institucionalizou uma ruptura no *continuum* ontogênese/filogênese, tratando apenas do aspecto biológico/filogenético, uma institucionalização da mesma dicotomia pode ocorrer se a ruptura der-se no extremo ontogenético, ocasionando o tratamento de aspectos culturais, dissociado da contextualização integradora, necessária ao entendimento crítico do movimento humano. A crítica foi o contraponto à biologização e esportivização (e mesmo alienação) na Educação Física Escolar brasileira,

³³ Especialmente na década de 1970, o uso do fenômeno Esporte foi intensificado nas aulas de Educação Física, suprimindo uma necessidade ideológica e potencialmente alienante que os sistemas ginásticos já não mais comportavam: a superação de limites e a supremacia do mais apto pela valorização da competitividade (BETTI, 1991, p. 100-16; BRACHT, 1986).

³⁴ A mídia, especialmente a TV a Cabo, apresenta um amplo conjunto de animais que “praticam esportes” ou atividades competitivas com regras institucionalizadas (NET – Revista do Guia de Programação, grade do canal *Animal Planet*, período de setembro de 2002 a julho de 2003).

emergindo diversas abordagens para o componente curricular a partir de reflexões de vários autores, sobretudo na década de 1980. Entretanto, nem todas as abordagens derivadas dessas reflexões foram críticas quanto às suas proposições.³⁵ De modo geral, a pedagogia progressista fundamentou teoricamente a Educação Física Escolar que se pretendeu fazer crítica, culminando, por exemplo, na associação entre a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a abordagem de nome similar proposta inicialmente de modo sistemático pela obra conhecida como “Coletivo de Autores” (SOARES et alii, 1992).

Especificamente quanto aos conteúdos que devem ser elaborados no componente curricular, cabe uma ressalva aos jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, escolhidos a partir da Cultura Corporal de Movimento. A notação se deve menos à sua propriedade como conteúdos e mais à sua especificidade ontogenética, i. e., não se trata de excluí-los como conteúdos, mas de perceber que são elementos culturais relacionados ao movimento humano e que é esta a sua especificidade. A problemática passa a ser, então, a ruptura do *continuum* filogênese/ontogênese com predominância (talvez até mesmo uma exacerbação ou viés) de aspectos culturais/ontogenéticos.

Ao invés da alienação proveniente do “condicionamento” acrítico biologista e esportivista, tem-se a crítica dos conteúdos contextualizada histórica e socialmente, mas de modo parcial. Parcial porque desconsidera que a filogênese e a ontogênese estão integradas ao movimento do ser humano desde os primórdios da humanidade, e que uma dissociação entre ambas implica uma dissociação entre movimento e ser, o que é anacrônico, dado que ambos são humanos. Assim, não se trata de descaracterizar a pertinência da Educação Física no âmbito do “físico” ou do “motor” e de sua relação com a saúde em termos biológicos, como explicitado por Negrão (1999) sobre a possibilidade de “educação da fisicalidade humana”. Mais do que isso, busca-se a pertinência da Educação Física sem

³⁵ Como se verificou no Capítulo 3, em especial no tópico 3.1.

dissociações comportamentais, ampliando sua abrangência para os seres humanos em sua plenitude ou totalidade. No presente estudo tal intenção direciona-se estritamente para aqueles que se encontram no processo de escolarização em nosso país.

O que se pretende e propõe, portanto, é a amplitude dos blocos de conteúdos em consonância com a profundidade já existente. Por que aprofundar apenas a temática cultural? Manter tal profundidade dos mesmos conteúdos parece razoável e adequado, mas não suficiente e satisfatório. A elaboração de conhecimentos de modo crítico acerca dos jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas poderia ser realizada em um bloco temático de conteúdos, garantindo a especificidade requerida pela Cultura Corporal de Movimento. Não obstante, a elaboração de conhecimentos em outros blocos temáticos inter-relacionados parece tanto viável quanto necessária, ou então seria também indicada a defesa de um tipo de parcimônia culturalista³⁶.

A contextualização e a crítica na elaboração de conhecimentos em todos os blocos de conteúdos é um pressuposto fundamental assumido neste ponto, pois é o uso da inteligência em sua plenitude que caracteriza a humanidade, considerando (de modo não dicotômico) as funções diferenciadas da inteligência e também o papel do corpo no comportamento inteligente (DREYFUS, 1992, p. 231-55). Ao afirmar que o comportamento inteligente do ser humano depende de seu corpo, e de seu movimento, deve-se aprofundar tal asserção para além dos modismos mercadológicos, numa tentativa também de superação do conflito presente nas dicotomias que envolvem esse tema. De acordo com Dreyfus (1992), pesquisador do Instituto Tecnológico de Massachusetts, ao antecipar possíveis

³⁶ Teorias que estudam a "cultura de massa", e que distinguem suas apreensões antropológicas e utilitárias em termos mercadológicos parecem indicar que necessidades podem ser criadas arbitrariamente, e que a crítica a tais necessidades pode ser fomentada em vários âmbitos sociais, inclusive no contexto escolar (Morin apud WOLF, 1994; excerto adaptado pelo Professor Doutor Mauro Betti como material didático para a disciplina "Mídia e Educação Física: Aspectos Pedagógicos", ministrada no curso de Mestrado em Ciências da Motricidade da Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro, no segundo semestre letivo de 2001).

efeitos do processo de Globalização em relação à inteligência artificial e à racionalidade humana, acredita-se que as fundamentações tradicionais da cientificidade (as argumentações psicológicas, epistemológicas e ontológicas) têm algo em comum: elas assumem que o ser humano deve ser um dispositivo que calcula de acordo com regras, a respeito de dados que tomam a forma de fatos atômicos. Tal visão, conforme o autor, seria produzida pela confluência de duas forças: primeiro, a redução feita por Platão de toda racionalidade a regras explícitas e também a redução do mundo a fatos atômicos que sofreriam a aplicação dessas regras, sem os riscos da subjetividade de interpretação; segundo, a invenção do computador digital, um dispositivo genérico para o processamento de informações, que calcula de acordo com regras explícitas e opera com elementos atômicos independentes uns dos outros, de maneira lógica.

A seguir, faz-se uma síntese das principais idéias que, na atualidade, fundamentam a compreensão de qual seria o papel do corpo no comportamento inteligente. Para Dreyfus (1992), em alguma outra cultura, o computador digital possivelmente teria se parecido mais com um modelo despretensioso para a criação de razão artificial, mas em nossa tradição, ele parece ser o próprio paradigma de inteligência lógica. Parece somente aguardar pelo programa apropriado para obter os atributos essenciais da racionalidade humana.

O ímpeto ganho pelo reforço mútuo de dois mil anos de tradição dicotômica e desse produto contemporâneo, que é o computador (o mais poderoso equipamento já inventado pela humanidade), é grandioso demais para ser completamente compreendido. O máximo que se pode esperar é uma tomada de consciência de que a direção, mesmo inevitável, não é a única possível; e que os fundamentos subjacentes à convicção de que a razão artificial é possível são argumentações, não axiomas (ou dogmas). Em resumo, que pode haver um caminho alternativo de compreensão da razão humana que explique tanto porque

o paradigma do computador é irresistível e porque ele deve ser também falho, como qualquer outro paradigma.

Tal visão alternativa teria muitos obstáculos a superar, segundo Dreyfus (1992). O maior deles é que essa visão não pode ser apresentada como uma explicação científica alternativa, pois as coisas que realmente “valem” como “uma descrição completa” ou uma explicação são determinadas pela tradição, à qual se procura uma alternativa. O autor afirma que o pensamento ocidental já se comprometeu ao que “vale” como explicação do comportamento humano. Deve ser uma teoria da prática, que trate o ser humano como um dispositivo, um objeto que corresponda à influência de outros objetos, de acordo com leis ou regras universais.

Porém, ainda de acordo com o autor (DREYFUS, 1992), é exatamente essa teoria que, após dois mil anos de refinamento, tornou-se suficientemente problemática, a ponto de ser rejeitada por filósofos de várias tendências dentro da tradição ocidental. Não é qualquer explicação específica, então, que falhou, mas toda estruturação conceitual ao assumir que uma explicação do comportamento humano pode e deve ser da forma platônica. Essa forma platônica teve sucesso nas explicações físicas, mas falha quando entende que o mundo humano poderia ser tratado como o universo físico, com situações humanas complexas que também poderiam ser tratadas como estados físicos.

Se toda essa abordagem falhou, então, ao propor uma rota diferente, deve-se propor: um tipo diferente de explicação; um tipo diferente de resposta à questão “como o ser humano produz comportamento inteligente?”; ou mesmo um tipo diferente de pergunta, sugerindo que a noção de “produzir” conhecimento (ao invés de simplesmente exibi-lo) já está impregnada pela tradição.

Contudo, haveria um tipo de resposta a essa questão que não seria comprometido a encontrar relações com regras precisas entre determinados objetos. Essa resposta tomaria a forma de uma descrição fenomenológica do

comportamento envolvido (DREYFUS, 1992). Ela, também, poderia fornecer um entendimento sobre a possibilidade de encontrar as características gerais de tal comportamento inteligente. Tal procedimento pode ser explicativo, se for aprofundado, tentando descobrir os aspectos fundamentais da atividade humana que servem como condições necessárias e suficientes para todas as formas de comportamento.

Assim, na tentativa de desenvolver uma visão alternativa emergente, deve-se confrontar as fundamentações básicas da tradição (psicológica, epistemológica e ontológica) com uma descrição fenomenológica da estrutura do comportamento humano. Deve-se, contudo, ser nítido que o empreendimento é mais vago e menos experimental do que metodologias comportamentais ou intelectualistas que se queira superar. Não se deve, ainda, esquecer as questões significativas que originaram a pesquisa, nem se deve estar tão ávido por resultados experimentais, que podem não conduzir a novas descobertas (DREYFUS, 1992). Conseqüentemente, deve-se valorizar as idéias e descobertas que possibilitem essa perspectiva, mesmo que pareçam prematuras, vagas e improdutivas para se pesquisar em um estágio particular de técnica e compreensão. Ao assumir essa sugestão, finalmente, pode-se perceber a necessidade de explorar uma área negligenciada nas Ciências, por exemplo, na área da Computação e em Inteligência Artificial ou em outras que tenham por preocupação precípua o seguinte problema, que poderia delinear todo comportamento inteligente: qual seria o papel do corpo na organização e unificação de nossa experiência?

4.1.1.0 Papel do Corpo no Comportamento Inteligente

Os adeptos das fundamentações tradicionais (das bases psicológicas e epistemológicas) de que o comportamento humano deve ser formalizável para que possa ser reproduzido ou ensinado são forçados a desenvolver uma teoria de

comportamento inteligente que não se relacione ao fato de que o ser humano tem um corpo. Isto porque, numa análise ao extremo, deve-se ponderar que sistemas artificiais obviamente não têm um corpo (DREYFUS, 1992). Aliás, ao valorizar o “componente cognitivo” na inteligência do ser humano, comumente se assume que o corpo pode ser dispensado da análise, bem como seu potencial de movimento.

Esses pensadores, segundo Dreyfus (1992), apenas seguem a tradição, que desde Platão a Descartes tem pensado no corpo enquanto um obstáculo à inteligência e à razão, ao invés de ser um elemento indispensável. Mas, conforme o autor, apesar de não ter consciência da diferença entre uma situação qualquer e um estado físico, Descartes já havia percebido que a mente pode lidar com um número indefinido de situações, enquanto uma máquina apenas poderia lidar com um conjunto limitado de estados, de modo falho. Essa limitação do mecanismo, segundo Descartes, demonstraria a necessidade de uma suposta alma imaterial. Contudo, tem sido o lado corporal do comportamento inteligente que tem causado os maiores problemas para pesquisas científicas mais recentes, como na área de Inteligência Artificial. Assim, um cérebro (mente) em um recipiente isolado, ou um computador digital, ainda não seria capaz de responder a novos tipos de situações, porque nossa capacidade de estarmos envolvidos em uma situação depende não apenas da flexibilidade de nosso sistema nervoso, mas de nossa capacidade de nos engajarmos em atividades práticas. Convém notar que tal noção de prática pressupõe a dimensão procedimental de quaisquer atividades, i. e., movimentos.

Segundo alguns cientistas que investigam essa área, a automação de um sistema nervoso central flexível será algo realizável muito antes de uma flexibilidade comparável ser possível nos sistemas sensitivo, manipulativo e locomotor. Um outro aspecto fundamental apontado por Dreyfus (1992) é o modo de representação usado pelos computadores e pelos seres humanos. Os seres humanos têm uma percepção global do mundo e das situações em que se envolvem, ao contrário das técnicas digitais de computação, cuja representação é

fragmentada. Na percepção humana, o todo é maior e mais complexo do que a soma das partes isoladas, ou seja, a fragmentação que impossibilita a noção de totalidade para uma máquina, não a impossibilita para um ser humano, pois a própria percepção humana tende a ser completa, mesmo quando exposta a fragmentos. Essas asserções associam-se a metodologias de ensino na área de Educação Física, que focalizam ora a totalidade dos movimentos ora a parcialidade das mesmas, a partir de um referencial psicológico, por exemplo, a teoria *Gestalt*.

Conforme a análise de Dreyfus (1992), no caso da percepção e do reconhecimento de padrões, como os padrões motores, é uma imagem global que predomina. Geralmente, ao adquirir uma habilidade (aprender a dirigir, dançar ou pronunciar uma língua estrangeira, por exemplo), precisamos seguir as regras pouco a pouco, e conscientemente. Porém, chega um momento em que podemos executar essa habilidade automaticamente (automatismo ao nível efetor, conforme pesquisas na área de controle motor, ou equivalente ao "reflexo", no senso comum). Nesse ponto, parece que não se está simplesmente seguindo essas mesmas regras rígidas inconscientemente, mas que já se possui um padrão muscular global que dá sutileza e flexibilidade a nosso comportamento.

Essas habilidades corporais permitiriam não apenas reconhecer objetos em cada modalidade sensorial, mas, pela equivalência de nossas habilidades de exploração, podemos ver e tocar o mesmo objeto, por exemplo. Um computador, para realizar essa mesma tarefa, necessitaria ser programado para elaborar uma listagem das características do objeto analisado visualmente, e comparar com uma outra lista de dados armazenados referentes a receptores de sensações táteis sobre o mesmo objeto (DREYFUS, 1992). O corpo humano permite ultrapassar essa análise formal, essa comparação dos aspectos comuns no campo visual e tátil. Desse modo, uma habilidade, ao contrário de uma resposta fixa ou um conjunto de respostas, seria algo que pode ser usado para lidar com uma situação em um número indefinido de maneiras. Seria um certo tipo de solução para

situações problemáticas que apresentam uma forma geral, analogamente a padrões, sem necessariamente serem estereotipadas.

Nesse íterim, Dreyfus afirma que reconhecer padrões é relativamente fácil para os computadores digitais, se houver poucos elementos que definam esses padrões; se o padrão analisado for complexo, torna-se uma tarefa virtualmente impossível, devido ao grande número de elementos e à interação entre tais elementos, de acordo com os métodos atuais. Os fenomenólogos transcendentais afirmam que o ser humano reconhece padrões complexos ao projetar um “todo incompleto”, que é progressivamente preenchido pelas experiências anteriores. Já os fenomenólogos existenciais têm relacionado essa capacidade ao nosso corpo, que é ativo e interconectado organicamente, pronto para responder às demandas do ambiente. Sendo o reconhecimento de padrões uma habilidade corporal básica a todo comportamento inteligente, questiona-se conclusivamente a possibilidade da inteligência artificial em lidar com a ausência de um corpo (DREYFUS, 1992).

A aproximação dessas idéias à Educação Física Escolar depreende, por um lado, a importância de se considerar o corpo humano de modo indissociado do ser, em que pese a inadequação terminológica da “Educação Física” no currículo escolar nesse sentido (CUNHA, 1986; MARIZ DE OLIVEIRA, 1996). Por outro lado, a necessidade de que sejam elaborados conceitos, princípios, fatos, valores e atitudes concomitantemente aos procedimentos também se faz notória na Educação Física Escolar, uma vez que o movimento não detém somente um viés prático, porque “motor” ou “físico”, mas uma dimensão atitudinal, conceitual e procedimental intrínseca, especialmente se for considerado um conteúdo escolar *per se* ou por suas derivações.

Além disso, sem menosprezar o rigor e a importância da linguagem (com signos verbais e não-verbais) e da terminologia adequada, preza-se e procura-se, neste momento, menos a nomenclatura, a semântica e as taxionomias e mais o entendimento, a comunicação e o diálogo. Desse modo, sem pretensões

descabidas quanto à proposição que se apresenta, pensa-se que os seguintes blocos temáticos podem, se elaborados integradamente ao projeto pedagógico da escola, contribuir para a transmissão, disseminação, aplicação e elaboração conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos elegidos para a Educação Física Escolar, a partir do entendimento integrativo da filogênese/ontogênese e do movimento do ser humano: i) elementos culturais da Motricidade; ii) aspectos pessoais relacionados à Motricidade; iii) aspectos pessoais integrados à Motricidade; iv) movimentos fundamentais, combinados e especializados; v) adequação da Motricidade às demandas ambientais.

Notou-se que os PCNs não propõem esse entendimento integrativo e, assim, o que se pretende é ir além da proposta dos documentos oficiais, que só parecem aprofundar a área da Cultura Corporal de Movimento ao enfatizar matizes ou fenômenos culturais pertinentes ao movimento do ser humano.

4.2. Proposta para a Intervenção Docente

Embora a predominância antropológica seja perceptível ou aparente nesta proposição, dadas as considerações ontogenéticas e filogenéticas indissociadas, não se espera que tal entendimento constitua uma única possibilidade para a intervenção e mediação do professor na elaboração integrada e crítica dos conteúdos, sendo-os, em concordância e aprofundamento dos temas em cada bloco, respectivamente:

-Elementos Culturais da Motricidade: Jogo, Esporte, Dança, Ginástica, Luta e Capoeira; neste bloco, devem ser tematizadas as diferentes modalidades e derivações dos elementos citados;

-Aspectos Pessoais e Interpessoais Relacionados à Motricidade: noções de Bioquímica, Fisiologia, Anatomia, Crescimento e Desenvolvimento, Biomecânica, Antropologia, Psicologia e Sociologia; e *Aspectos Pessoais e Interpessoais*

Integrados à Motricidade: noções de Aprendizagem Motora, Controle Motor, Desenvolvimento Motor e Interferências contextuais e culturais; neste bloco, composto por dois grupamentos complementares, devem ser tematizados os aspectos relacionados à motricidade, ou seja, aqueles que possibilitam a realização de uma crescente quantidade de movimentos; e também os aspectos integrados à motricidade, ou seja, aqueles que possibilitam, de modo mais direto, uma melhoria qualitativa na realização dos movimentos;

-Movimentos Fundamentais, Combinados e Especializados: Capacidades, Habilidades, Vivências e noções de Treinamento e Saúde Pública; neste bloco devem ser tematizadas as categorias de movimento (estabilização, manipulação e locomoção), as capacidades recorrentes para a realização desses movimentos, suas possíveis combinações e manifestações em diferentes habilidades especializadas, as vivências que oportunizam a ocorrência dessas manifestações, e certas noções que permitam compreender e vivenciar o processo de treinamento de habilidades motoras, bem como compreender e vivenciar situações que demandam socorros de urgência e problemas típicos da saúde pública;

-Adequação da Motricidade às Demandas Ambientais: Problematização da Motricidade frente ao Meio Ambiente Natural, Físico, Biológico, Social, Estético, Cultural, Político e Econômico; Perspectivas Adaptativas e de Transformação do Meio Ambiente Natural, Físico, Biológico, Social, Estético, Cultural, Político e Econômico; neste bloco devem ser problematizadas ambas perspectivas, adaptativas e de transformação, compreendendo-as como correlacionadas e não-excludentes, pois as situações cotidianas permitem intervir mais adequadamente de uma ou outra forma, ou até mesmo de acordo com as duas possibilidades de intervenção.

A singularidade dessa proposta, entretanto, reporta que ela é uma possibilidade de intervenção na Educação Física Escolar, como previamente afirmado, mas que pode ser também alterada durante o processo reflexivo que

deve acompanhar o processo ensino e aprendizagem. Além disso, não se constitui numa possibilidade única, pois se pensa que cada professor (ou grupo de professores), por meio dessa reflexão, poderia sintetizar outras propostas, específicas para sua realidade cotidiana local.

A relação que se estabelece entre os temas é potencial, tanto internamente quanto entre os blocos temáticos. E sua integração é evidenciada somente na ação docente, pois a mesma não é ponderada de modo linear ou supostamente hierárquica. Em certo ponto tais relações integrativas não podem ser discutidas mais detalhadamente, pois não é possível antecipar suas implicações no cotidiano das instituições escolares de Ensino Fundamental. Este é, aliás, o limite deste trabalho, que busca apresentar uma proposta de intervenção coerente para o componente curricular, mas carece de vislumbrá-la durante o próprio processo de intervenção sistemática e, conseqüentemente, discuti-la com bases empíricas.

4.2.1. Objetivos Específicos

Nessa proposta objetiva-se uma reflexão crítica na complexidade em que a realidade cotidiana se manifesta; portanto, faz-se uma opção pela não-linearidade, pela explicitação das totalidades e parcialidades nas relações sociais. A especificidade da Educação Física Escolar no período dos ciclos finais do Ensino Fundamental é cientificamente corroborada pelas áreas de investigação que podem subsidiar diversas abordagens para o componente curricular. Os objetivos do componente curricular, porém, não devem se ater apenas à sua relevância científica, mas também à sua relevância social; e esta última somente se manifesta nas relações cotidianas estabelecidas entre os participantes da unidade escolar, de maneira direta, e indiretamente, nas relações estabelecidas entre todos os participantes da sociedade brasileira, considerando os agravantes e condicionantes que a tornam estruturalmente complexa e singular.

Os objetivos específicos para o período letivo entre os dois últimos ciclos do Ensino Fundamental devem ser os seguintes, na perspectiva discente: i) compreender e diferenciar os elementos culturais da motricidade, refletindo e vivenciando suas diversas manifestações; ii) compreender e aplicar noções que permitam melhorar os aspectos pessoais e interpessoais pertinentes à motricidade; iii) compreender e vivenciar as possibilidades de combinação de movimentos para atender a necessidades específicas; iv) compreender as diferentes demandas ambientais relacionadas à motricidade, problematizando-as, adaptando e/ou transformando os recursos disponíveis para solucioná-las.

Considera-se essencial que o professor ou grupo de professores responsável pela implementação dessa proposta elabore o conhecimento prévio dos alunos, possibilitando-lhes aprender os elementos mais críticos dos conteúdos (que são, sob a ótica discente, justamente os quais ainda não são conhecidos), acrescentando elementos associativos àquilo que já conhecem sobre os temas, para que possam, por fim, compreendê-los de modo mais complexo. Para isso, aos professores compete relacionar seus conhecimentos gerais e sua própria história de vida aos conteúdos que são propostos, adequando-os, pedagógica e didaticamente, aos significados elaborados durante todo o período letivo, nas aulas, em projetos ou quaisquer outras atividades curriculares. O processo sistemático (inicialmente individualizado e posteriormente coletivo) de reflexão anterior, posterior e durante as aulas pode associar ambas perspectivas, discentes e docentes, na contextualização dos temas tratados.

4.2.2. Conteúdos Temáticos

Nessa perspectiva temática e específica do processo ensino e aprendizagem em Educação Física Escolar, o professor teria vários graus de liberdade³⁷ para

³⁷ A autonomia que freqüentemente se atribui ao professor pode ser uma falácia, dados os agravantes institucionais que cerceiam seu trabalho, além das condicionantes temporais que

organizar sua intervenção docente, abrangendo os blocos de conteúdos. Tais graus de liberdade reportariam, por sua vez, uma amplitude na tomada de decisões pertinentes ao processo ensino e aprendizagem; desse modo, depreende-se que quanto maior essa amplitude menos restrita seria sua intervenção (LOUREIRO; DELLA FONTE, 1996, p. 180). Ainda assim, assume-se que alguns conteúdos sejam imprescindíveis para a prática educativa no componente curricular e, nesse sentido, propõe-se que sejam tratados metodologicamente do seguinte modo, apenas alusivo quanto à coerência e não exclusivo como normatização:

-*Jogo*: cabe ao professor explicitar conceitualmente as especificidades tipológicas que permitem categorizar o jogo enquanto fenômeno cultural relacionado à motricidade humana. Para isso, sua diferenciação da brincadeira (*paidia*) e das atividades lúdicas genéricas (*ludus*) constitui algo essencial. A partir disso, a tipologia que categoriza conceitualmente os jogos como competitivos (*agon*), vertiginosos (*ilynx*), randômicos (*alea*) e pantomímicos (*mimicry*) (Caillois apud MORGAN; MEIER, 1988, p. 7-15), bem como as interseções que a brincadeira e o esporte apresentam com os princípios do jogo (CAGIGAL, 1966, p. 56-61; HUIZINGA, 1993) – como a aceitação de regras que arbitrariamente mantêm uma supressão da realidade e a busca de soluções para situações problemáticas – podem ser apreendidas por meio de evidências factuais (ou de suas representações “virtuais” cada vez mais populares) crescentemente complexas. Em termos conceituais, a semiologia – estudo de sistemas formados por códigos diversos, como, por exemplo, o lingüístico – pode ser elaborada nesse ínterim, exemplificando a complexidade que se pretende atingir no processo ensino e aprendizagem. Para esse fim, o vernáculo brasileiro da língua portuguesa pode ser confrontado com idiomas estrangeiros que apresentem verbetes para o fenômeno jogo, ressaltando a dubiedade entre os termos “*game*” e “*play*” na língua inglesa

impedem seu pleno exercício profissional, e condições estruturais da sociedade em que atua. Assim, prefere-se falar mais propriamente de graus relativos à liberdade que o docente tem no processo ensino e aprendizagem, especialmente na tomada de decisões pedagógicas referentes aos princípios curriculares.

(MANSER et alii, 1990), por exemplo. Quanto às atitudes em respeito às regras estabelecidas, como a cooperação e a competição, elas podem ser valorizadas por procedimentos que viabilizem o engajamento voluntário dos alunos, podendo ser potencializadas por eles quando da tomada de consciência de sua fruição, o que nem sempre é exercitado enquanto apenas se “aproveita o momento” do jogo, sem retomá-lo numa perspectiva crítica. Em trabalho específico sobre o fenômeno “jogo”, Silva (SILVA, J., 2002, p. 115-21) afirma que “tudo é jogo”³⁸, numa extrapolação da dimensão lúdica desse fenômeno e do sentido restrito que esse conteúdo apresentaria se diferenciado dos demais. Entretanto, esse entendimento pode implicar na aceitação da manutenção do *status quo ad eternum*, o que deve ser evitado, pois se “tudo é jogo”, suas regras, por definição, seriam opcionais aos participantes³⁹, desconsiderando os mecanismos de controle social a que os seres humanos se submetem.

-*Esporte*: cabe ao professor conceituar as diversas possibilidades de categorização desse fenômeno, em suas várias modalidades, enfatizando as particularidades e discrepâncias entre as atitudes desejáveis em uma atividade tipicamente competitiva; bem como o princípio ideológico e meritório da justiça pela igualdade entre os competidores, compreendida na universalidade de regras e no “*fair play*” (jogo justo). A atitude sumamente valorizada – não somente no esporte – de superação de limites pode ser relacionada de modo crítico ao princípio evolutivo da sobrevivência do mais apto, e também suas semelhanças factuais com a necessidade de esforço máximo e a recompensa extrínseca

³⁸ Conforme o autor, tudo aquilo que vem à percepção e que a mesma considera como jogo o é; o que, em última análise, permite identificar que, aos olhos do jogador, “tudo é jogo”.

³⁹ As regras são um dos elementos característicos do jogo, assim como o envolvimento ou engajamento voluntário de seus participantes; desse modo, as regras do jogo devem ser aceitas espontaneamente, o que, numa perspectiva crítica, significa que elas devem ser compreendidas e contextualizadas, para que sejam respeitadas, mas de modo que tenham um significado pessoal para os participantes. Nas aulas do componente curricular, esse entendimento deve ser explícito, ou seja, deve ser discutido entre professores e alunos, pois a atribuição de significados, embora seja pessoal, deve ser coletivamente discutida, num processo de busca constante por uma melhor adequação às necessidades do grupo.

presentes nas modalidades esportivas institucionalizadas. Caberia, ainda, ao professor possibilitar aos alunos que vivenciem situações cujos procedimentos impliquem uma intenção de aprimoramento técnico e tático. Os objetivos e a sistematização desses procedimentos, contudo, devem adequar-se aos objetivos gerais do ciclo de escolarização e aos objetivos específicos do componente curricular, e não aos objetivos e à organização sistemática típicos do esporte hegemônico.

-Dança: cabe ao docente a conceituação tipológica desse fenômeno, expondo factualmente, de modo cada vez mais complexo, as diferenças regionais mais relevantes ao contexto em que intervir. Na perspectiva discente, isto pode ser vivenciado por meio da comunicação não-verbal, da expressão corporal, de acordo com o princípio característico da dança, qual seja a harmonia estética do ritmo intrínseco (e. g., proveniente da subjetividade, condições de abstração, do ritmo cardíaco ou respiratório) e extrínseco (e. g., sons musicados ou estímulos luminosos) que a constitui numa atividade rítmica. Nesse ínterim, uma atitude desejável seria a potencialização do respeito às características diferenciadas dos alunos no processo ensino e aprendizagem, especialmente em delineamentos coreográficos comuns à turma, sejam artificialmente construídos no processo ou vivenciados no ambiente social mais amplo.

-Ginástica: cabe ao professor explicitar conceitualmente as vertentes mais relevantes desse fenômeno, especialmente as derivadas dos métodos calistênicos e aeróbios, considerando também suas relações enquanto procedimentos de condicionamento muscular, com atenção à sua sistematização e à notoriedade factual da necessidade de individualização no treinamento. A capacitação dos alunos quanto ao domínio e aplicação de princípios da aptidão física relacionada à saúde, bem como as teorias subjacentes ao treinamento físico, pode promover-lhes uma atitude voltada a um estilo de vida ativo e saudável.

-*Luta*: cabe ao docente explicitar os conceitos referentes aos diferentes tipos de luta, especialmente as particularidades que possibilitam sua categorização e institucionalização em modalidades distintas. Também a análise crítica dos elementos comuns, factuais – como a violência na resolução de conflitos impostos – e os princípios – como a organização estratégica dessa mesma violência – pode fomentar, por parte dos alunos, uma atitude que vise o controle efetivo da agressividade, e voltada à preservação da integridade e segurança próprias e de adversários eventuais. Os procedimentos que podem viabilizar vivências nesses termos podem derivar de quaisquer confrontos, desde que conduzidos por regras acordadas e significativas em relação ao conjunto representativo de valores para o convívio social, que deve ser exposto em suas incoerências à medida que as vivências aflorem-nas.

- *Capoeira*: cabe ao professor explicitar conceitualmente essa manifestação cultural tipicamente brasileira, especialmente seus aspectos constitutivos e usos ao longo de sua evolução histórica. Tipologicamente, sua categorização possível enquanto modalidade de jogo, luta ou dança, pode ser apreendida pelos alunos em vivências, requerendo a aplicabilidade dos ritmos característicos da capoeira (princípio) em golpes estilizados, sejam relacionados à tradição angolana ou à regionalização. A partir desses procedimentos, se contextualizados, pode advir uma promoção de atitudes relacionadas aos fenômenos culturais (jogo, luta, dança), de forma genérica: controle da agressividade em favor do respeito mútuo; cooperação e competição respeitando regras; respeito às diferenças individuais. Não se trata, nesse caso, de valorizar sobremaneira tal conteúdo temático, pois a ausência de linearidade da proposta implica também na ausência de quaisquer “privilégios”, em consequência à falta de uma taxionomia que poderia incorrer em rigidez. Assim, além de inserir-se num modelo não linear de entendimento, o que há é certa dificuldade em classificar, coerente e estritamente, a Capoeira como jogo, luta ou dança, e portanto optou-se por uma explicação desse tema

separadamente. Numa análise com vistas à elaboração de estratégias didáticas para esse conteúdo, Lima e Costa (apud SILVA, G., 2002, p. 43-70) parecem confirmar tal dificuldade.

-Noções de bioquímica: cabe ao professor conceituar as diferentes funções metabólicas relevantes à prática de atividades motoras, explicitando factualmente as implicações do anabolismo e do catabolismo para a movimentação intencional. Os princípios auto-organizacionais e de propensão ao caos, que são subjacentes ao metabolismo energético, constituem uma temática essencial para a compreensão rigorosa das conseqüências dos movimentos, mesmo os mais corriqueiros. Para isso, deve-se possibilitar aos alunos vivências que lhes permitam ponderar acerca de procedimentos comuns, mas inadequados, como – em relação à nutrição – permanecer em estado de jejum ou manter uma alimentação precária para o engajamento em atividades motoras, especialmente por um período prolongado. Proceder, na perspectiva discente, a uma sistematização categórica e crescentemente complexa dos grupos alimentares e seus constituintes (macro e micronutrientes) pode ser um fomento a tais atitudes; contudo, somente se a aplicabilidade dessa categorização for explicitada e, de fato, vivenciada pelos alunos. Quanto a essas e às demais noções que se pretende elaborar com os alunos dos últimos ciclos do Ensino Fundamental, convém ressaltar que seu nível de complexidade deve ser baixo. Ao longo da Educação Básica essa complexidade deve aumentar gradativamente, mas não se espera que a escolarização dos alunos do Ensino Fundamental lhes faça técnicos em qualquer área do conhecimento, e tampouco que seja similar à formação inicial de um graduado num dado campo científico, como na área acadêmica da Educação Física.

-Noções de fisiologia: cabe ao docente explicitar conceitualmente o funcionamento dos sistemas constituintes do organismo humano, especialmente as adaptações morfológicas que podem advir com a prática, sobretudo sistemática, de atividades físicas. Ainda os princípios mais relevantes de produção energética,

como a obtenção, formação e o uso de ATP e de outros substratos pelo organismo são temas importantes para a prática coerente, e cada vez mais autônoma, dos alunos.

-Noções de anatomia: cabe ao professor conceituar os segmentos corporais quanto à sua especificidade, caracterizando suas funções viscerais (esplanologia) e motoras (aparelho locomotor), e enfatizando as últimas. A ação integrada dos grupamentos musculares também é um elemento factual pertinente para a aprendizagem discente, bem como os princípios organizacionais que permitem ao aparelho locomotor adaptar-se a severas restrições, como sobrecargas. Procedimentos que impliquem em alterações morfológicas estruturais devem ser analisados criticamente, possibilitando a compreensão valorativa de atitudes que permitam usufruir amplamente as potencialidades (e as limitações) do aparelho locomotor.

-Noções sobre crescimento e desenvolvimento: cabe ao professor explicitar conceitualmente o processo de maturação e as diferenças entre as idades biológica e cronológica ao longo do ciclo de vida, sobretudo na infância e adolescência. Especialmente, aspectos factuais relacionados ao processo de crescimento e desenvolvimento humano – como as diferenças individuais perante os *percentis*, que inferem a noção de normalidade para esse fenômeno – podem ser criticados pelos alunos à medida que a complexidade de sua compreensão seja fomentada. Os procedimentos de validação de tais medidas podem também ser apreciados criticamente pelos discentes, auxiliando o estabelecimento de uma atitude menos ingênua e mais cética em relação ao papel dos métodos científicos, e de sua divulgação em termos populares pelos meios de comunicação.

-Noções de biomecânica: cabe ao docente conceituar os princípios mecânicos aos quais o corpo humano se encontra submetido e suas estratégias biológicas mais relevantes, como o uso de segmentos corporais na forma de alavancas e as alterações quanto ao centro de gravidade. Ainda, o professor pode

valorizar procedimentos que permitam aos alunos analisar, de acordo com as propriedades mecânicas subjacentes, seus próprios movimentos, assim como os de outrem, sejam factuais ou fictícios, a fim de fomentar uma atitude crítica em relação às condições a que se submetem diariamente.

-Noções de antropologia: cabe ao professor a explicitação conceitual dos princípios evolutivos que possibilitaram a perpetuação da espécie humana, bem como a diferenciação dos movimentos – como a liberação da cintura escapular pelos hominídeos – desvelando suas impropriedades quanto a possíveis asserções preconceituosas acerca de certas sociedades ou grupos sociais. Sob a perspectiva discente, vivenciar a pluralidade de estratégias para a solução de diversos problemas motores é um procedimento passível de contribuir para atitudes reflexivas em relação à alteridade.

-Noções de psicologia: cabe ao professor conceituar, de modo explícito, a relação entre o estresse (seus efeitos maléficos e benéficos) presente em certas condições ambientais nas quais ocorre a prática de atividades motoras, e os níveis ótimos de ativação para tal prática. Também a análise do autoconceito e da autoimagem que os alunos podem desenvolver em relação à prática de atividades físicas deve ser um tema oportunizado pelo docente, preferencialmente durante os procedimentos coletivos, quando elementos factuais (como situações em que as diferenças entre os níveis de execução dos alunos forem notadamente discrepantes) podem fomentar representações errôneas acerca do próprio nível de habilidade, assim como atitudes negativas em relação às potencialidades motoras.

-Noções de sociologia: cabe ao docente conceituar os processos sociais e sua pertinência na prática de atividades físicas, discutindo costumes manifestos do senso comum, como as preferências locais, regionais e os interesses globais e sua crescente abrangência. Procedimentos disciplinares e coercitivos dos graus de liberdade dos movimentos devem ser tematizados junto aos alunos, possibilitando-lhes vislumbrar alternativas para a expressão motora de sua individualidade em

meio ao convívio social com seus pares; o que pode contribuir para uma atitude cada vez menos heterônoma em relação às autoridades sociais instituídas, inclusive o professor.

-Noções de aprendizagem motora: cabe ao professor explicitar aos alunos, conceitual e factualmente, os princípios mais relevantes do processo de aprendizagem motora, especialmente o modelo de performance – discernindo acerca da diversidade de estimulação a que se submete um ser humano, até o planejamento e a execução de atividades motoras, enfatizando o papel da memória, dos erros e da flexibilidade dos planos de ação bem sucedidos. Ainda sob a perspectiva discente, procedimentos que permitam vivenciar a transferência bilateral para atividades cujo domínio já seja evidente pela dominância lateral em padrões maduros de habilidades básicas, e que permitam também vivenciar as estratégias de variabilidade da prática de atividades motoras, devem ser oportunizados a fim de otimizar o processo de aprendizagem – o que pode contribuir para a predominância de atitudes em que os erros próprios e dos outros sejam assumidos como fonte informacional.

-Noções de controle motor: cabe ao docente a explicitação conceitual do papel dos centros de controle motor (superiores e inferiores) para a execução de movimentos, possibilitando aos alunos um entendimento crescentemente complexo acerca dos automatismos ao nível efetor, bem como dos princípios que oportunizam tais manifestações. Procedimentos em que os alunos vivenciem a importância da amplitude de graus dos movimentos que controlam – como experimentar tarefas paralelas distintas – podem contribuir, se contextualizados e discutidos criticamente, para atitudes em que o pensamento hipotético (indutivo e dedutivo) seja testado criativamente, possibilitando sua extrapolação para fenômenos cotidianos relacionados ao movimento.

-Noções de desenvolvimento motor: cabe ao professor explicitar as fases e estágios compreendidos ao longo do processo de desenvolvimento motor, em

termos conceituais e factuais. O princípio de hierarquização entre os distintos períodos que compõem o processo deve ser compreendido pelos alunos, para que reconheçam e otimizem suas habilidades motoras nos períodos específicos de prontidão, e levado à sua crítica pelo docente, a fim de que sejam fomentadas atitudes céticas em relação a estereótipos, especialmente advindos de fatores regionais. Também se considera crucial que o professor identifique as zonas de desenvolvimento proximal de seus alunos e promova a otimização de suas potencialidades motoras, por meio de procedimentos que permitam aos discentes antecipar-se a possíveis incoerências taxionômicas.

-Noções acerca de interferências contextuais e culturais: cabe ao docente explicitar factualmente as diversas fontes que podem interferir no comportamento motor e no entendimento dos fenômenos relacionados à Educação Física, como as influências massivas dos meios de comunicação, fomentando sua análise crítica pelos alunos, por meio da aplicação de princípios similares àqueles implementados na produção da mídia, especialmente na da televisão. O reconhecimento das características da produção e da programação dos meios de comunicação de massa, bem como uma análise cética dos mesmos, constituem atitudes desejáveis na perspectiva discente. A explicitação conceitual do mecanismo de processamento informacional para a prática de atividades motoras, bem como a consideração dos "ruídos" (fatores conflitantes) que podem interferir nesse processo, torna-se sumamente relevante na perspectiva do professor, à medida que pretenda vivenciar com os alunos procedimentos que otimizem as potencialidades motoras no ambiente de aula e que possam ser extrapolados para o cotidiano.

-Capacidades: cabe ao professor explicitar conceitual e factualmente a tipologia aplicável às capacidades (físicas, neuro-motoras) que possibilitam a prática de atividades motoras, bem como suas funções específicas. Procedimentos que evidenciem as idiosincrasias tipológicas explicitadas no ambiente de aula também seriam coerentes na perspectiva discente, a fim de caracterizar os

elementos subjacentes ao deslocamento dos segmentos corporais temporal e espacialmente, tais como: velocidade, tempo de reação, tempo de movimento, "timing"; agilidade; força, resistência muscular; e flexibilidade. Podem ser fomentadas atitudes relacionadas à diferenciação individual, sem uma pretensa atribuição valorativa à mesma, evidenciando o componente predominantemente genético inerente às capacidades, a fim de que os alunos apreciem-nas de modo crítico.

-Habilidades: cabe ao docente a explicitação conceitual e factual das semelhanças e particularidades entre as habilidades motoras, permitindo aos alunos explorar as possibilidades de classificá-las tipologicamente quanto à sua especificidade (estabilização, manipulação, locomoção) ou modo de execução (discretas, seriadas, cíclicas), objetivando uma ampliação no discernimento acerca das habilidades, especialmente quando as estiverem vivenciando de modo a combiná-las aleatoriamente ou enquanto habilidades específicas de certos contextos pré-determinados, como em modalidades esportivas. Procedimentos que permitam otimizar o nível de elaboração das habilidades motoras também são relevantes na perspectiva discente, bem como o fomento a atitudes críticas referentes à acepção estética na execução de quaisquer movimentos especializados. A combinação e a especialização de habilidades motoras devem ser amplamente discutidas com os alunos, visando uma re-elaboração do conhecimento prévio que pode ter um viés advindo da ampla divulgação de informações acerca de fenômenos relacionados à Educação Física; não obstante, esse processo deve ser fundamentado em dados empíricos e em elementos subjetivos, que tenham manifestações factuais e relevância cotidiana.

-Vivências: cabe aos discentes, coerentemente supervisionados pelo professor, a estruturação ambiental de suas vivências, a fim de que extrapolem tal experiência para o dia-a-dia. A explicitação conceitual e factual dos elementos a serem apreendidos nas vivências cabe ao professor, bem como o zelo à segurança

dos alunos no ambiente de aula. Aliás, tal cuidado com a integridade durante as vivências deve ser algo presente na estruturação ambiental, tanto nas aulas quanto nas atividades implementadas pelos alunos fora do espaço/tempo escolar, sendo uma importante atitude a ser elaborada. O docente também deve enfatizar os procedimentos mais relevantes ou usuais próprios das vivências motoras, em termos gerais, como as características de execução de atividades motoras em ambientes predominantemente “abertos” ou “fechados” (relacionadas às interferências contextuais), e em termos específicos, de acordo com o tema proposto para a aula. A ampla participação dos alunos deve ser discutida criticamente, pautando-se sobretudo pelas condições materiais que a turma e a escola dispõem, objetivando o engajamento efetivo de todos os alunos em todas as atividades. Isto implica a inclusão de quaisquer discentes, ainda que portadores de necessidades especiais ou que expressamente não desejem se engajar na atividade por algum impedimento; nesse caso, estratégias devem ser previstas pelo professor para que tais alunos sejam incluídos nas atividades, sejam-nas modificando a estrutura da atividade ou provendo atividades paralelas, mas diretamente relacionadas ao tema da aula. Ainda, a não-exclusão de quaisquer alunos deve ser um objetivo durante as vivências, relacionada ao afastamento temporário ou permanente no tempo/espaço vivenciado. Isto significa contemplar as expectativas discentes em cada vivência, do modo mais abrangente possível, mantendo-se coerente às próprias expectativas docentes no processo ensino e aprendizagem. As representações fictícias, presentes nos “espaços virtuais” (e. g., jogos eletrônicos, ambientes computacionais interativos) onde são manifestadas similaridades com vivências motoras factuais, também devem ser amplamente discutidas e ponderadas com e entre os alunos.

-Noções de treinamento: cabe ao professor a explicitação de princípios aplicáveis à melhoria do funcionamento do sistema locomotor (ossos, músculos e articulações) e seu suporte cardio-respiratório, e a conceituação dos componentes

aeróbios e anaeróbios associados à prática de atividades motoras de modo sistemático. A contextualização de procedimentos que objetivem o aprimoramento desses componentes, por meio de evidências factuais, deve ser associada à sua vivência, fomentando uma atitude cética em relação às informações pouco fundamentadas que abundam na mídia e de valorização do conhecimento científico (sem um entendimento ingênuo de suas metodologias de investigação).

-Noções de saúde pública: cabe ao docente a explicitação de procedimentos emergenciais para o suporte à vida em situações de risco, que podem ser resultantes do engajamento em vivências motoras, e também o fomento a atitudes e hábitos de higiene pessoal e coletiva, especialmente as relacionadas à prática de atividades motoras.

-Problematização da motricidade: cabe ao docente explicitar conceitualmente os elementos ambientais que podem influenciar as atividades motoras cotidianas, tanto de forma isolada quanto integrada. Também lhe compete evidenciar factualmente as influências do meio ambiente em seus aspectos natural, físico, biológico, social, estético, cultural, político e econômico sobre os fenômenos relacionados à Educação Física, especialmente aqueles exaltados pela mídia. O reconhecimento da relevância de certas demandas em detrimento de outras pode principiar uma análise crítica dos alunos acerca da relatividade e do dinamismo do meio em que vivem, especialmente se contextualizado historicamente. Vivenciar tais demandas intermitentes por meio de procedimentos que requeiram uma reflexão individual e coletiva dos alunos pode promover uma atitude investigativa, na qual a necessidade de organização dos processos de indução e dedução tenderia a aprofundar o pensamento hipotético.

-Perspectivas adaptativas: cabe ao professor, por meio de conceituações crescentemente complexas, contextualizar e aprofundar as demandas ambientais; e, além disso, potencializar os conflitos implícitos ou explícitos entre os valores pessoais dos alunos e aqueles aceitos e impostos, visando uma atitude crítica

frente às situações cotidianas em que as perspectivas adaptativas são necessárias. Os princípios adequados, na perspectiva discente, seriam os da eficácia e da objetividade, procurando a economia energética do sistema locomotor e o racionamento na interação adaptativa, por meio de procedimentos que requeiram planejamento, antecipação, vivência, reflexão e discussão ulterior dessa mesma interação adaptativa.

-Perspectivas de transformação: cabe ao docente a explicitação conceitual das influências ideológicas e concretas nas demandas ambientais, contextualizando a intervenção em situações cotidianas em que as perspectivas transformadoras sejam necessárias. Nesse sentido, os princípios adequados seriam os da relevância e da subjetividade, na perspectiva discente, implementados em procedimentos que requeiram planejamento, antecipação, vivência, reflexão e discussão da intervenção transformadora, considerando também o princípio da alteridade, pois as atitudes seriam referentes ao enfrentamento do conflito entre os interesses pessoais e os alheios e coletivos.

Como se pôde verificar, as dimensões desses conteúdos compreenderiam explicitamente elementos conceituais, atitudinais e procedimentais. Nesse ínterim, convém salientar que tais dimensões, com nomenclaturas diferentes, já se percebem presentes na Educação Física Escolar, sejam relacionadas aos princípios curriculares ou aos domínios comportamentais.

4.2.3. Metodologia e Procedimentos Estratégicos

A intenção metodológica deve explicitar para os alunos uma não-linearidade em situações problemáticas cada vez mais complexas. Para isso, deve lhes ser elaborado constantemente o processo de reflexão antes, durante, após e sobre suas ações, tanto nas aulas quanto em sua vida diária fora da escola.

Após as considerações acerca dos blocos temáticos, é necessário discutir quais as especificidades da intervenção docente de acordo com essa proposta. Nas seções anteriores foram apresentadas algumas condicionantes para a atuação do professor de Educação Física, relativas às tendências pedagógicas, abordagens predominantes e formação profissional. Contudo, até certo grau, apenas as tendências e abordagens foram contempladas na elaboração dos blocos temáticos. Assim, o tipo de formação profissional necessária para que o professor intervenha nessa proposta é o assunto inicial neste tópico. A seguir, as idiosincrasias da intervenção serão vislumbradas à luz dos objetivos específicos do componente curricular, e das competências docentes e discentes associadas à Educação Física Escolar.

Quantos aos objetivos específicos do componente curricular, os cursos de formação profissional deveriam preparar os futuros professores, desde seu ingresso no ensino superior, para lidar com as questões da prática educativa (ZABALA, 1998). Isso significa, entre outras coisas, que a teorização da prática pedagógica faz sentido apenas nessa ordem (a teoria advém da prática, admitindo que isso reporta uma dicotomia), que pode parecer dúbia apenas superficialmente.

Teorizar pressupõe vivenciar, à medida que a realidade (e toda complexidade inerente a ela) é aceita como referência, se a intenção é algo que não uma retórica falaciosa. Ora, como teorizar uma prática que não se praticou? A recorrência às teorias pedagógicas poderia ser uma saída, bem como a aplicação de teorias psicológicas no meio educacional (por exemplo, o construtivismo). Contudo, são saídas para a realidade ou para uma realidade "epistemológica"? A diferença não é apenas semântica nessa asserção, pois a epistemologia não carece de fundamentação real, mas de pressupostos coerentemente sistematizados que permitam vislumbrar as incoerências entre sistemas científicos, suas tendências de associação e dissociação, e as possibilidades de superação desses sistemas a partir dessas incoerências.

Acerca das competências docentes – e tentando associá-las à complexidade do sistema educacional no que concerne à atuação específica do professor de Educação Física – (PERRENOUD, 2000; ZABALA, 2002), seu fomento ocorre na prática e, por isso, quaisquer teorias apreendidas podem, no máximo, preparar para essa prática – mas não formar as competências desejadas. Assim, a formação profissional voltada à escolarização deve assumir seu objetivo principal, qual seja, formar professores. Como visto, preparar para a prática e “formar” não são sinônimos. Caberia até questionar se é possível “formar” um professor, senão formar-se professor.

Especificamente, quanto à formação inicial do professor de Educação Física, a ruptura entre teoria e prática no currículo é notória; como agravante, há também a polêmica das disciplinas “teóricas”, “práticas” e “teórico-práticas”. Os modelos curriculares tradicionais (esportivos) apresentam essa limitação de modo mais acentuado, o que parece uma ingenuidade em comparação com o currículo acadêmico-profissional (técnico-científico) pautado na cientificidade investigativa (BETTI; BETTI, 1996).

As limitações nesses modelos foram a ênfase na prática dissociada da teoria, ou a ênfase na teoria sem vínculo sustentável com os problemas práticos. O modelo de formação de um profissional reflexivo, por outro lado, considera uma teoria que advém da prática (movimento de ensino reflexivo), algo que transcende o conhecimento técnico/científico e a prática rotineira. O foco é a formação de um professor crítico e autônomo, que possa formar seus alunos desse mesmo modo.

De maneira realista, a proposição reflexiva pretende a formação de um professor que seja capaz de continuar indagando depois de “formado”, refletindo sobre sua prática, mas consciente das restrições que contextualizam sua atuação (por exemplo, condições salariais e infra-estruturais). Nesse sentido, a realidade brasileira ainda não apresenta uma situação favorável à implantação de um currículo (totalmente) fundamentado nesta perspectiva. Por isso, parece coerente

e viável uma interação entre elementos do currículo técnico/científico e reflexivo, ao menos enquanto ponto de partida. A combinação de elementos disponíveis à reflexão, aproveitando aspectos do currículo técnico/científico, parece ser uma tendência coerente nesse período contemporâneo de valorização (talvez desmedida) das ciências.

Quanto à continuidade da formação do professor de Educação Física, também é vislumbrada a oposição entre ciência e prática, ou entre área de estudo/investigação (cursos de "atualização") e intervenção/prática pedagógica (cotidiano escolar). Uma saída poderia ser a capacitação de alguém para mediar a elaboração de pesquisas aplicáveis à prática profissional; esse alguém seria, coerentemente, o próprio professor em questão, pois apenas ele teria plenas possibilidades de deduzir a problemática advinda de sua intervenção e inferir as aplicações que se fariam possíveis, a partir de sua reflexão/investigação (etnográfica).

A formação desse tipo de professor, que seria um investigador ou prático reflexivo, pode advir de uma superação do dualismo/dicotomia entre teoria e prática. Para isso, torna-se necessário diferenciar explicitamente o que é consumir pesquisa acadêmica e o que seria elaborar pesquisa a partir da própria prática profissional (BETTI, 1996). Esse seria um primeiro passo para se formar as competências docentes necessárias.

Mas quais seriam os meios de intervenção mais adequados para superar dificuldades da prática cotidiana? Talvez uma tentativa de teorizar a partir dessas dificuldades práticas, ainda que tímida pela inexperiência de professores iniciantes (ou durante sua formação inicial), pode contribuir muito para sua carreira profissional. Além disso, sistematizar os critérios e princípios utilizados nessa reflexão contínua, pode ser uma forma de "generalizar" *a posteriori* algumas situações que *a priori* são singulares e efêmeras. Isto parece ser potencializado pela premência utilitária das competências docentes, i. e., uma viabilidade cada

vez mais premente de “usar” os conceitos na prática, o que não é possível de modo tão “imediato” ou constante na formação inicial.

Quanto aos objetivos específicos do componente curricular, os professores de Educação Física necessitam relacioná-los ao cotidiano dos alunos, não de modo simplista, mas enfatizando sua relevância na solução de problemas “úteis” e fomentando sua apropriação e possibilidades de aplicação em diferentes contextos. Não está sendo focalizada neste momento a questão da inserção dos alunos na Cultura Corporal de Movimento, a otimização de suas potencialidades motoras ou a elaboração de seus conhecimentos sobre o Movimento Humano, por entender que não são concorrentes como objetivos específicos em Educação Física Escolar. A proposição dos blocos temáticos de conteúdos na seção anterior já subentende uma interação entre tais objetivos.

Acerca das competências discentes que se pretende formar, estas podem ser entendidas nas dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais dos conteúdos propostos. Mais detalhadamente, e relacionadas aos blocos de conteúdos, seriam as seguintes:

-Elementos Culturais da Motricidade: os alunos devem, com grau crescente de complexidade e criticidade, apreender os fenômenos culturais Jogo, Esporte, Dança, Ginástica, Luta e Capoeira, bem como suas variações fenomenológicas ou modalidades e representações factuais e fictícias⁴⁰, de modo a elaborarem autonomamente conceitos, fatos, princípios, regras, valores, normas, procedimentos e atitudes referentes a tais elementos;

-Aspectos Pessoais e Interpessoais Relacionados à Motricidade: os alunos devem, com grau crescente de complexidade e criticidade, apreender noções de Bioquímica, Fisiologia, Anatomia, Crescimento e Desenvolvimento, Biomecânica, Antropologia, Psicologia e Sociologia, estritamente relacionadas à elaboração

⁴⁰ Alguns exemplos de representações fictícias são os jogos em ambientes “virtuais”, como os *videogames* e a *internet*, os jogos de botão que simulam modalidades esportivas, os de tabuleiro, que simulam combinações de movimentos, e as diversas produções da mídia relacionadas aos temas, como alguns *videoclips*.

autônoma de conceitos, fatos, princípios, valores, normas, procedimentos e atitudes referentes a tais aspectos; bem como (*Aspectos Pessoais e Interpessoais Integrados à Motricidade*) apreender noções de Aprendizagem Motora, Controle Motor, Desenvolvimento Motor e Interferências contextuais e culturais, estritamente relacionadas à elaboração autônoma de conceitos, fatos, princípios, valores, normas, procedimentos e atitudes referentes a tais aspectos;

-Movimentos Fundamentais, Combinados e Especializados: os alunos devem, com grau crescente de complexidade e criticidade, apreender as relações entre as categorias de Movimento, bem como as Capacidades e Habilidades subjacentes à tal categorização, além de Vivências factuais e fictícias³⁵ pertinentes às categorias de Movimento, e noções de Treinamento e Saúde Pública, estritamente relacionadas à elaboração autônoma de conceitos, fatos, princípios, valores, normas, procedimentos e atitudes referentes a tais aspectos;

-Adequação da Motricidade às Demandas Ambientais: os alunos devem, com grau crescente de complexidade e criticidade, problematizar sua Motricidade frente ao Meio Ambiente Natural, Físico, Biológico, Social, Estético, Cultural, Político e Econômico; bem como elaborar autonomamente conceitos, fatos, princípios, valores, normas, procedimentos e atitudes referentes a Perspectivas Adaptativas e de Transformação desse Meio Ambiente Natural, Físico, Biológico, Social, Estético, Cultural, Político e Econômico.

Explicitadas essas competências discentes, como viabilizar estrategicamente tal proposta? Os conhecimentos pertinentes aos blocos temáticos devem ser elaborados de modo integrado, como já salientado anteriormente; mas, como fazê-lo, considerando o que foi exposto acerca da formação profissional e das competências docentes e discentes? Uma possibilidade se encontra nas considerações seguintes.

Primeiramente, as limitações da proposta reportam à formação dos professores, não só quando de seu ingresso no ensino superior, mas ainda durante

sua escolarização (CRUM, 1993), pois sua história de vida pode ser um diferencial em sua prática cotidiana (NÓVOA, 1992). Entende-se, assim, que a modelagem pode ser algo necessário tanto para a reprodução quanto para a transformação da situação de ensino vivenciada, sendo-a em termos similares à experiência pessoal. Essa modelagem⁴¹ consiste em instruções verbais e demonstrações a partir de um ou mais referenciais (TONELLO; PELLEGRINE, 1998, p. 107-9, 112-3), o que implica nas ações docentes serem similares a tudo aquilo que o professor vivenciou quando em situações de ensino e aprendizagem, situado na perspectiva discente e docente, especialmente durante sua formação profissional específica no curso de Licenciatura.

Outro ponto, menos genérico e limitante, seria acerca das possibilidades que a tematização de conteúdos em blocos oferece para o trabalho docente, que teria maior autonomia para gerenciar as relações entre os conteúdos previamente sistematizados, suas condições contextuais de intervenção, a expectativa de seus alunos e suas características, e a realidade global e complexa de sua função docente, que lhe implica analisar todos esses fatores de modo contínuo e reflexivo.

4.2.4. Critérios para Avaliação

O critério de relevância cotidiana com vistas à realidade enfrentada pelos alunos em seu dia-a-dia, no âmbito dessa proposta, deve ser mais pertinente que a relevância científica, mas não é suficiente por si só, pois apenas reproduziria o *status quo*. Além desse critério é importante promover uma avaliação sistemática dos erros e acertos cometidos durante o processo ensino e aprendizagem. Esta deve ser em termos conceituais, atitudinais e procedimentais a fim de que ocorra uma efetiva preparação dos alunos para o enfrentamento dos erros e acertos cotidianos, tanto os presentes (adequação às especificidades e idiosincrasias

⁴¹ Conforme Bandura (TONELLO; PELLEGRINE, 1998, p. 108), a modelagem é um processo que apresenta quatro etapas distintas, envolvendo: atenção; retenção; reprodução e motivação.

vivenciadas no momento atual) quanto os futuros (função propedêutica subjacente à Educação Básica).

Conforme Betti e Zuliani (2002), e Betti (2002), a avaliação em Educação Física Escolar tem características e dificuldades comuns aos demais componentes curriculares, mas também apresenta peculiaridades. Uma dessas características próprias seria que a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não apenas para atribuir um conceito ao aluno, implicando em três categorias: a totalidade – significando que o processo de avaliação não deve ser isolado dos outros processos educativos; a mediação – significando que existe um processo mediador entre a conduta observada do aluno e o conceito que lhe é atribuído; e a contradição – significando que os processos de avaliação disponíveis são ainda precários em relação às abordagens metodológicas mais recentes (Lüdke; Mediano apud BETTI, 2002, p. 242; Lüdke; Mediano apud BETTI; ZULIANI, 2002). Ainda segundo tais autores, a avaliação deveria ser contínua, compreendendo também elementos auto-avaliativos do professor e do próprio ensino.

A avaliação pode ser definida como um julgamento valorativo, a partir de dados relevantes para a tomada de decisões (Luckesi; Gimeno apud BETTI, 2002, p. 242). Epistemologicamente, a avaliação que se exerce numa instituição educacional é tributária de uma concepção de conhecimento, disseminada pela escola em questão, e de certas relações entre as noções de avaliação, medida e valor (MACHADO, 1993, p. 6-15). Além dessa dimensão epistemológica, conforme Machado (1993, p. 2-6), na avaliação há também uma dimensão técnica e política que, juntas, problematizam as decisões tomadas tanto pelo docente, diretamente envolvido na instituição escolar, quanto na esfera decisória mais ampla das políticas públicas nacionais. A valorização de dados estatísticos⁴² na tomada de decisões em políticas públicas exemplifica as implicações da dimensão técnica e política.

⁴² De certa forma, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (no tópico 3.3), que são documentos oficiais propostos pelo governo brasileiro, considera essa dimensão técnica e política.

A concepção de conhecimento em que se deve basear a avaliação é a de que o conhecimento necessita ser elaborado, pois o que se encontra já pronto são as manifestações desse conhecimento, ou seja, dados, científicos ou não, e informações, de modo geral. Isso significa que o domínio do conhecimento somente pode ocorrer por um processo ativo de elaboração, considerado por vários pedagogos um processo de “construção” do conhecimento. Sobre esse aspecto, Machado (1993, p. 7) afirma que, em termos epistemológicos, quase não existem mais “não-construtivistas” no meio educacional.

O conhecimento aproxima-se da noção de apreensão do significado, i. e., conhecer algo é conhecer o seu significado (MACHADO, 1993, p. 8). Esse é um entendimento diferente do usual, que trata do conhecimento como “um bem a ser possuído, composto de dados e informações, inquestionáveis e imutáveis” (Machado apud FREIRE; MARIZ DE OLIVEIRA, 1999, p. 83). A avaliação refere-se a alguma forma de verificação desse conhecimento, o que remete a certas indagações: como avaliar ou mesmo mensurar um processo de apreensão de significados? O que deve ser avaliado nesse processo? Quando essa avaliação deve ser realizada? E, enfim, por que se deve avaliar o processo ensino e aprendizagem? A última questão é aquela que levanta os pressupostos que norteiam o processo ensino e aprendizagem, salientando especialmente seus valores, pois não se pode responder por que se deve avaliar sem que os valores subjacentes à avaliação sejam explicitados. Por esse motivo parece a mais urgente de ser respondida.

Ao revisar uma obra de Zabala acerca da avaliação (SANCHES NETO et alii, 2002, p. 202-3), propõe-se que a avaliação seja feita em relação ao aluno, que é o sujeito que aprende os conteúdos escolares, mas também em relação a como o professor ensina. Isso significa que a avaliação deve ser feita *porque* todo o processo ensino e aprendizagem necessita ser contextualizado por meio dela, devendo ser realizada também de forma processual, tanto na perspectiva de quem

ensina quanto na de quem aprende. Uma vez que esse processo é constante durante todo o período letivo, a avaliação deve ter exatamente essa duração, sendo, portanto, contínua – o que é um indicativo de *quando* se deve avaliar.

Entretanto, é possível identificar alguns momentos pontuais nesse processo (Zabala apud SANCHES NETO et alii, 2002, p. 202) que se refletem no tipo de avaliação que deve ocorrer em cada um deles, notando que a avaliação deve ser feita em relação aos agentes do ensino e da aprendizagem (alunos e professores) e ao contexto em que esse processo ocorre (instituição escolar): i) uma avaliação inicial, a fim de designar o *status quo* do contexto e o *modus operandi* dos agentes – que deve incluir todas as suas características perceptíveis, dentre as quais situam-se, certamente, as afetivas, culturais, sociais, políticas, econômicas, estéticas, cognitivas, orgânicas e desenvolvimentistas (Betti; Zuliani apud BETTI, 2002, p. 242-3), enfim, seus aspectos pessoais e interpessoais, e as demandas ambientais mais relevantes; ii) uma avaliação reguladora, a fim de adaptar e adequar o processo às necessidades vivenciadas e percebidas no cotidiano; iii) uma avaliação final, a fim de aferir um significado conciso àquilo que se aprendeu, em função do que se pretendeu ensinar e do que, efetivamente, foi ensinado – e que nem sempre corresponde às expectativas iniciais, pois as mesmas tendem ao nível “ideal”, distinto da realidade cotidiana; iv) uma avaliação integradora, a fim de dar coesão a todas as etapas do processo, e que somente é possível após essas etapas terem sido vivenciadas, portanto, deve se situar em um “tempo pedagógico” isento de quaisquer aferições burocráticas, inclusive a atribuição de notas e conceitos.

Em todo o processo avaliativo, a reflexão é tida como um elemento essencial, sobretudo para o professor, mas deve ser também fomentada na perspectiva discente. Para que isso ocorra é fundamental que todas as etapas de avaliação do processo ensino e aprendizagem sejam públicas, e discutidas coletivamente, inclusive a atribuição de notas, com a ressalva de que estas apenas

devem ser públicas se os alunos assim o preferirem. Essa dimensão pública da avaliação é o foco principal acerca de *como* avaliar. Além disso, vários materiais e métodos podem ser utilizados para que seja feita a avaliação, dentre os quais: redações e apresentações visuais ou orais, exames objetivos e dissertativos, escritos e orais, desenhos e representações gráficas, interpretação de situações problemáticas que necessitem da elaboração de instruções e demonstrações, fotografias, filmagem e análise de imagens produzidas nas situações vivenciadas em aula, pesquisas temáticas experimentais ou revisões de fontes de informações, como livros e mídia (jornais, revistas, rádio, cinema, televisão e *internet*), e elaboração de projetos, que podem ser interdisciplinares ou envolver temáticas transversais, conforme o projeto político e pedagógico da unidade escolar.

Finalmente, *o que* deve ser avaliado surge como uma indagação ainda não respondida satisfatoriamente. Nesse sentido, precisamente tudo o que ocorre durante um período letivo deve ser avaliado, pois somente assim o processo ensino e aprendizagem pode ser contextualizado coerentemente. Algumas coisas certamente podem ser tidas como mais relevantes na análise desse processo, mas a escolha arbitrária dessas “coisas relevantes” apenas pode acontecer ao considerá-las em detrimento de outras, comparativamente, considerando essas últimas menos relevantes. Novamente, essa escolha deve ter a participação e ser de domínio público dos envolvidos no processo, não apenas do professor – o que não significa que o processo ensino e aprendizagem seja democraticamente participativo, já que ao docente compete, inevitável e burocraticamente, a contextualização última e a validação do processo.

De acordo com tais observações, o que se deve avaliar na presente proposta é a análise crítica, o domínio e a aplicação dos conceitos, fatos e princípios, dos valores, das normas e regras, das atitudes e dos procedimentos que foram efetivamente demonstrados pelos alunos, em relação aos temas elaborados durante o período letivo. Essa avaliação deve pautar-se, sobretudo, pelo critério de

relevância cotidiana dos temas e das situações vivenciadas no dia-a-dia da unidade escolar, e, secundariamente, pela relevância científica, dado que a vida "real" e cotidiana é distinta da vida "laboratorial" de certos ensaios acadêmicos, que são a fonte de algumas teorias científicas na área pedagógica e na área da Educação Física Escolar. Isto posto, a complexidade torna-se inerente a tal perspectiva, pois compreende uma confrontação entre valores, envolvendo tanto aspectos subjetivos quanto objetivos, tanto a nitidez textual do que se propõe quanto o discernimento em sua interpretação (MACHADO, 1993, p. 18).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi apresentar uma proposta para fundamentar a intervenção docente no componente curricular Educação Física, desde a quinta até a oitava série do Ensino Fundamental. Para esse fim, foram revisadas criticamente as principais propostas previamente elaboradas na área, sobretudo nas duas últimas décadas do século XX no Brasil. Considerou-se, a partir dessa revisão, que uma aproximação entre as diversas tendências analisadas é uma condição necessária para a contextualização da Educação Física Escolar.

Nesse sentido, os PCNs constituem uma abordagem coerente quanto à possibilidade de aproximação entre tendências. Contudo, seus princípios curriculares, particularmente os conteúdos, limitam-se quanto à abrangência, pois as relações estabelecidas entre as áreas de estudos e a proposta de intervenção (e. g., orientações didáticas) são precárias. Isto se deve, parcialmente, à predominância de elementos culturais (Jogo, Esporte, Dança, Ginástica e Luta) separadamente de elementos biológicos (Conhecimento sobre o Corpo); um tipo de dicotomia entre corpo (elementos biológicos) e movimento (elementos culturais).

Assim, a proposta compreendida neste trabalho pretendeu superar esse entendimento dicotômico, por meio da integração entre blocos temáticos de conteúdos distintos daqueles apresentados nos PCNs. Os conteúdos temáticos, nessa perspectiva, devem ser elaborados de modo integrativo. Isso significa que

os blocos de conteúdos não devem ser vislumbrados isoladamente uns dos outros, e nem de forma linear, conforme representado nas Figuras 1, 2 e 3.

FIGURA 1.Programa

FIGURA 2. Blocos Temáticos

FIGURA 3.Integração

A programação do período letivo, nessa acepção, deve ser flexível a ponto de permitir as adaptações que se perceberem necessárias durante o processo ensino e aprendizagem. A seqüenciação dos blocos temáticos de conteúdos deve ser sistematizada, mas por ser também flexível, pode variar a predominância de um ou outro tema (Figura 4) ao longo das aulas. Porém, a elaboração dos conteúdos em todas as suas dimensões é crucial para a manutenção da coerência integrativa da intervenção.

FIGURA 4.Aula

Alguns indícios permitem considerar, preliminarmente (SANCHES NETO, 2003), que a proposta apresentada neste trabalho requer certas condições específicas para que seja implementada adequadamente. Tais condições poderiam contribuir para superar a crítica que se faz da formação pedagógica inicial, que invariavelmente acompanha a percepção que os professores têm dos limites de seus saberes pedagógicos (Tardif et alii apud BORGES, 1998, p. 60-1). As críticas, segundo Tardif, podem levar à rejeição, à reavaliação e a outros julgamentos acerca da formação inicial do docente, e da própria função e limitação de um curso de Licenciatura no Ensino Superior. As principais características que poderiam contribuir para esse tipo de intervenção proposto seriam:

- formação inicial específica do(a) docente (conhecimentos específicos);
- formação/educação continuada (pesquisas, atualidades);
- prática educativa reflexiva;
- similaridade com a intervenção dos professores pares;
- planejamento interdisciplinar ou transdisciplinar no contexto da unidade escolar;
- tempo de aula (aproximadamente 1h30min, ao menos duas vezes por semana) equivalente a quatro horas/aula, ou percentual de carga horária equivalente a todos dos demais componentes curriculares;
- espaços disponíveis (no mínimo uma quadra poliesportiva ou algum espaço equivalente, preferencialmente com uma lousa à disposição; e também espaços alternativos, como parques, praças e ruas próximas à escola);
- materiais disponíveis (*xerox*, *internet* e laboratório de informática, biblioteca, salas de vídeo e leitura).

As possíveis vantagens de uma intervenção pautada nesta proposta seriam as seguintes, conforme indícios ainda não conclusivos (SANCHES NETO, 2003), na perspectiva discente:

-competência para intervir na realidade⁴³, de modo a adaptar-se às suas demandas complexas ou transformá-la⁴⁴, reconhecendo suas potencialidades e limitações⁴⁵.

E na perspectiva docente:

-flexibilidade na adequação dos princípios curriculares (objetivos específicos, conteúdos temáticos, procedimentos estratégicos e critérios para avaliação), necessariamente sistematizados ao longo do processo ensino e aprendizagem, integrando de modo crítico o componente curricular específico aos demais, bem como ao projeto político e pedagógico da unidade escolar. Essa flexibilidade de modo algum deve ser confundida com a pretensa "liberdade de ação" da prática pedagógica, que se propaga em certos programas ditos flexíveis (BORGES, 1998, p. 133), mas que direcionam as ações docentes à reprodução de seu contexto, sem ao menos considerá-lo como fonte de análise e críticas.

O componente curricular Educação Física contribuiria, na perspectiva dos alunos, para a concretização dos objetivos da Educação Básica, conforme definidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

- desenvolvimento pleno de seus aspectos pessoais e interpessoais, pois o aluno ou aluna saberia reconhecer, além das potencialidades, suas limitações;
- preparação para o exercício da cidadania, adaptando-se às demandas do contexto democrático que influenciam o ambiente em que o aluno ou aluna vive, vislumbrando ainda as possibilidades de transformá-lo;
- preparação para o ingresso no mercado de trabalho.

Metodologicamente, a proposta encontra-se fundamentada em uma possibilidade de integração de blocos temáticos de conteúdos, tendo como

⁴³ Intervir na realidade, pautando-se, predominantemente, pela análise crítica, pelo domínio e pela aplicação dos "movimentos combinados e especializados", e dos "elementos culturais próprios da motricidade".

⁴⁴ Adaptar-se às demandas complexas da realidade ou transformá-la, pautando-se, predominantemente, pela "problematização das demandas ambientais"

⁴⁵ Reconhecer as próprias potencialidades e limitações, pautando-se, predominantemente, pela análise crítica e pelo domínio dos "aspectos pessoais e interpessoais relacionados e integrados à motricidade"

pressuposto a convergência entre as áreas de estudo e abordagens para a Educação Física Escolar. Tal convergência pôde ser entendida como um conjunto de elementos semelhantes dentre as tendências analisadas; ou, em outros termos, princípios curriculares, axiológicos e teleológicos que remeteriam a um recuo epistemológico comum – a preocupação acadêmica com a elaboração, a sistematização e a disseminação de conhecimentos pertinentes à “Educação Física” – e a uma problemática comum – a preocupação pedagógica com a re-elaboração ou contextualização, o domínio e a aplicação de conhecimentos pertinentes à “Educação Física” na Educação Básica.

Assim, a proposta de intervenção ora apresentada pauta-se por tal perspectiva, culminando na elaboração dos seguintes conteúdos em aulas temáticas, contextualizados em suas dimensões atitudinal e conceitual, além da procedimental por meio de vivências: aspectos pessoais e interpessoais relacionados e integrados à motricidade; combinação e especialização de movimentos; elementos culturais próprios da motricidade; e adequação da motricidade às demandas ambientais. Evidentemente, fatores agravantes e limitações poderão surgir no desenvolvimento de uma proposta como a aqui apresentada. A vinculação da proposta de intervenção ao ensino reflexivo poderá contribuir para que tais condicionantes não venham a comprometer globalmente o processo ensino e aprendizagem – exatamente porque o objetivo precípua dessa proposta é possibilitar aos alunos a reflexão crítica sobre os temas vivenciados, de modo crescentemente complexo e autônomo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, J. T. Biofísica: movimento sob medida – estudo revela forças que atuam no corpo em ação e indica até a forma ideal de bater na bola de tênis. ***Pesquisa Fapesp***, n. 67, 2001, p. 38-46.
- BAPTISTA, H. R. ***Teoria dos fractais***. São Paulo: Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, 1998 (Dissertação de Mestrado em Ciências da Computação).
- BEN-HUR, M. ***Ensinando para a inteligência***. São Paulo: Senac, 2000.
- BERGER, P. L. ***Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*** (22ª edição). Petrópolis: Vozes, 2000.
- BETTI, I. C. A. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. ***Motriz***, v. 2, n. 1, p. 10-5, 1996.
- BETTI, I. C. A. R.; MIZUKAMI, M. G. N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. ***Motriz***, v. 3, n. 2, p. 108-15, 1997.
- BETTI, M. ***A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física***. Campinas: Papirus, 1998.
- BETTI, M. Cultura corporal e cultura esportiva. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. ***Revista Paulista de Educação Física***, v. 7, n. 2, p. 44-51, 1993.
- BETTI, M. ***Educação Física e Sociedade***. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. Esporte, televisão e espetáculo: o caso da TV a cabo. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. ***Conexões***: educação, esporte, lazer, n. 3, p. 74-91, 1999.

- BETTI, M. Fundamentos e princípios pedagógicos da Educação Física: uma perspectiva sociocultural. In: VALE, J. M. F. et alii. **Escola pública e sociedade**. Bauru: Atual; Associação dos Geógrafos; Saraiva, 2002.
- BETTI, M. **Janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1997 (Tese de Doutorado em Educação).
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao estudo da Educação Física. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994a.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996
- BETTI, M. Um saber com sabor: "da cultura do corpo" de Jocimar Daolio. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 140-1, 1995.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física Escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994b.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2002, p. 73-81.
- BÖHME, M. T. S. Aptidão física: aspectos teóricos. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 7, n. 2, p. 52-65, 1993.
- BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n. 48, p. 69-88, 1999b.

- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 7, v. 2, p. 62-8, 1986.
- BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999a.
- BRACHT, V. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; Autores Associados. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 22, v. 1, p. 53-63, 2000.
- BRACHT, V. Educação Física no primeiro grau: conhecimento e especificidade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, suplemento n. 2, p. 23-8, 1996.
- BRACHT, V. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. especial, p. 12-8, 1998.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Oficial, 20 de dezembro de 1996, n. 248, p. 27833-41, 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1996b (Área: Educação Física; Ciclos: 1 e 2 – Versão Preliminar).
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997 (Área: Educação Física; Ciclos: 1 e 2).
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998 (Área: Educação Física; Ciclos: 3 e 4).
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEM, 1999 (Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Educação Física).

- BRITO, V. L. A. LDB, PCNs e rumos inclusivos da Educação Física. ***Presença Pedagógica***, v. 5, n. 30, p. 17-23, 1999.
- BROOKS, G. A. ***Perspectives on the Academic Discipline of Physical Education***. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 1981.
- BROTTO, F. O. ***Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência***. Campinas: Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 1999 (Dissertação de Mestrado em Educação Física).
- BROTTO, F. O. ***Se o importante é competir, o fundamental é cooperar!*** Santos: Projeto Cooperação, 1997.
- CAGIGAL, J. M. ***Deporte, pedagogia y humanismo***. Madrid: Ramos, 1966.
- CAPARRÓZ, F. E. et alii. ***Educação Física Escolar 1: política, investigação e intervenção***. Vitória: Proteoria, 2001.
- CARVALHO, J. S. F. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º grau. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. ***Revista Paulista de Educação Física***, suplemento n. 2, p. 36-9, 1996.
- CARVALHO, J. S. F. ***Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola***. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000 (Tese de Doutorado em Educação).
- CAVALCANTI, K. B. Para unificação em ciência da motricidade humana. Florianópolis: ***Revista Brasileira de Ciências do Esporte***, v. 7, n. 2, p. 176-85, 1996.
- CAVALCANTI, K. B. Tendências da pesquisa em Educação Física: uma abordagem epistemológica. Juiz de Fora: ***Anais do I Seminário Interno de Pesquisa da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora***, p. 1-5, 1995.
- CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.) ***Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses***. Ijuí: Sedigraf, 1997.

- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia** (6ª edição). São Paulo: Ática, 1997.
- CIPOLA, A. **O trabalho infantil**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- COLL SALVADOR, C. et alii. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porte Alegre: Artmed, 1998.
- CORTEZ, R. N. C. **Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola**. Rio Claro: Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, 1999 (Dissertação de Mestrado em Ciências da Motricidade).
- CRUM, B. J. Conventional thought and practice in Physical Education: problems of teaching and implications for change. **Quest**, v. 45, n. 3, p. 339-56, 1993.
- CUNHA, M. S. V. **Educação Física ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papirus, 1991.
- CUNHA, M. S. V. Maurice Merleau-Ponty: o corpo e a fenomenologia. **Corpoconsciência**, n. 3, p. 35-55, 1999.
- CUNHA, M. S. V. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1986.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- DAOLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.
- DAOLIO, J. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, suplemento n. 2, p. 40-2, 1996.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 20, v. 1, p. 58-66, 1998.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

- DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Niterói: ***Perspectivas em Educação Física Escolar***, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 5-25, 2001b.
- DARIDO, S. C. et alii. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. ***Revista Paulista de Educação Física***, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.
- DREYFUS, H. L. ***What computers still can't do: a critique of artificial reason***. Massachusetts: MIT Press, 1992.
- DUARTE, N. ***As Pedagogias do "Aprender a Aprender" e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento***. Trabalho apresentado na Sessão Especial *Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento*, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de outubro de 2001, Caxambu, M.G. Localização em página eletrônica: <http://www.boletimef.org> com último acesso em 28 de julho de 2003.
- FARIA, A. L. G. ***Ideologia no livro didático***. São Paulo: Cortez, 1987.
- FARINATTI, P. Avaliação da aptidão física em Educação Física Escolar. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. ***Anais do V Seminário de Educação Física Escolar: Avaliação em Educação Física Escolar***, p. 12-5, 1999.
- FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S. V.; BRACHT, V. ***As ciências do esporte no Brasil***. Campinas: Autores Associados, 1995.
- FOUCAULT, M. ***A ordem do discurso*** (6ª edição). São Paulo: Loyola, 2000.
- FREIRE, E. S.; MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física e conhecimento escolar: uma revisão de literatura. Viçosa: Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa. ***Revista Mineira de Educação Física***, v. 7, n. 1, p. 82-98, 1999.

- GALLARDO, J. S. P.; SCHONARDIE FILHO, L. Educação Física no Ensino de 2º Grau: uma prática por compromisso. **Anais do I congresso latino americano e II Congresso brasileiro de Educação Motora**, v. 1, p. 590, 1998.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira** (7ª edição). São Paulo: Loyola, 2001.
- GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, D. P. Características dos programas de Educação Física Escolar. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997.
- GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, D. P. Esforços físicos nos programas de Educação Física Escolar. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 33-44, 2001.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- JEWETT, A. E.; BAIN, L. L. **The curriculum process in Physical Education**. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers, 1985.
- KANT, E. **The critique of pure reason**. Chicago: Enciclopaedia Britannica, 1952.
- KOLYNIK FILHO, C. **Educação Física: uma introdução**. São Paulo: Editora da Pontifícia Universidade Católica, 1998.
- KOLYNIK FILHO, C. Movimento humano consciente: objeto de estudo para a Educação Física. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Discorpo**, n. 5, p. 15-32, 1995.

- KREBS, R. J. **Positivo: orientações metodológicas para a Educação Física.** Curitiba: Posigraf, 2001 (livros didáticos para o Ensino Fundamental e Médio).
- KUNZ, E. et alii. **Didática da Educação Física I.** Ijuí: Unijuí, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.
- LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S. S. Educação Física e sociedade: um diálogo epistemológico. In: FERREIRA NETO, A. et alii. **Pequisa histórica na Educação Física brasileira.** Vitória: Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, p. 161-87, 1996.
- LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, N. J. **Avaliação educacional: das técnicas aos valores.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1993 (Coleção documentos. Série educação para a cidadania – 5).
- MacMURRAY, J. **The boundaries of science: a study in the philosophy of psychology.** Londres: Faber & Faber, 1939.
- MANOEL, E. J. Considerações sobre a avaliação em Educação Física Escolar: uma visão da abordagem desenvolvimentista. **Anais do V Seminário de Educação Física Escolar.** São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, p. 20-32, 1999.
- MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física Escolar I. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 8, v. 1, p. 82-97, 1994.
- MANSER, M. H. et alii. **Macmillan Student's Dictionary.** London: Macmillan Publishers, p. 157 e 290, 1990.
- MARCELLINO, N. C. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. **Motrivivência**, p. 73-8, 1995.

- MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. ***Educação Física na Educação Básica: significado, objetivo e conteúdo.*** São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2001 (material apostilado e distribuído para acompanhamento do curso de extensão universitária).
- MARIZ DE OLIVEIRA, J. G.; BETTI, M.; MARIZ DE OLIVEIRA, W. ***Educação Física e o ensino de 1º Grau: uma abordagem crítica.*** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J. G.; DE SANTO, D. L. Administração da Educação Física na antiga Atenas e sua relação com os elementos da teoria organizacional clássica. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. ***Revista Paulista de Educação Física***, n. 5, v. 3, p. 67-74, 1989.
- MARQUES, A. T.; GAYA, A. Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. ***Revista Paulista de Educação Física***, v. 13, n. 1, p. 83-102, 1999.
- MARX, K. ***Capital.*** Chicago: Enciclopaedia Britannica, 1952.
- MARX, K.; ENGELS, F. ***Crítica da Educação e do Ensino.*** Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, K; ENGELS, F. Crítica ao programa de Gotha: comentários à margem do programa do partido operário alemão. In: MARX, K.; ENGELS, F. ***Manifesto do partido comunista (1848).*** Porto Alegre: L & PM, 2002, p. 85-131.
- MARX, K; ENGELS, F. Manifesto of the communist party. In: MARX, K. ***Capital.*** Chicago: Enciclopaedia Britannica, 1952, p. 415-34.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. ***Educação Física infantil: construindo o movimento na escola.*** São Paulo: Plêiade, 1998.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. ***Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.*** São Paulo: Phorte, 2000.

- MATURANA, H. & VARELA, F. ***A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.*** Campinas: Editorial Psy, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. ***Educação e Realidade***, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.
- MOREIRA, W. W. ***Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica.*** Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- MORGAN, W.; MEIER, K. ***Philosophic inquiry in sport.*** Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1988.
- MORIN, E. ***As duas globalizações: complexidade e comunicação; uma pedagogia do presente.*** Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Sulina, 2001.
- NAHAS, M. V. ***Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.*** Londrina: Midiograf, 2001.
- NAHAS, M. V. Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. ***Anais do IV seminário de Educação Física Escolar.*** São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, p. 17-20, 1997.
- NEGRÃO, R. F. A Educação Física e o positivismo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ***Discorpo***, n. 3, p. 15-24, 1994.
- NEGRÃO, R. F. ***Educação Física: a educação da fisicalidade humana.*** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- NEGRINE, A. ***A coordenação psicomotora e suas aplicações.*** Porto Alegre: Pallotti, 1987.
- NEGRINE, A. ***Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil 3 – Psicomotricidade: Alternativas pedagógicas.*** Porto Alegre: PRODIL, 1995.
- NEGRINE, A. ***O ensino da Educação Física.*** Rio de Janeiro: Globo, 1977.
- NÓVOA, A. ***Os professores e sua formação.*** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** (11ª edição). São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 86-107.
- PALMA FILHO, J. C. Cidadania e Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 101-121, 1998.
- PEREIRA, B. As limitações do método científico: implicações para a Educação Física. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 12, v. 2, p. 228-48, 1998.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PORCHAT-PEREIRA, O. **Vida comum e ceticismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PUGLIESI, J. B. Sistema híbrido inteligente para suporte a um ambiente de treinamento e ensino. **Anais do III workshop de teses e dissertações em andamento**. São Carlos: Instituto de Ciências Matemáticas e Computação da Universidade de São Paulo, p. 93, 1998.
- PUGLIESI, J. B.; REZENDE, S. O. **Ferramenta Flex para desenvolvimento de sistema baseado em conhecimento**. São Carlos: Instituto de Ciências Matemáticas e Computação da Universidade de São Paulo, 1997.
- RAINHO, J. M. No papel: Plano Nacional de Educação determina metas ambiciosas para os próximos dez anos – mas não explica quem vai pagar a conta. **Educação**, n. 239, p. 34-6, 2001.
- RAMOS, G. N. S.; TOJAL, J. B. A. G. Formação profissional em Educação Física e os estágios extracurriculares frente à nova legislação. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. **Motriz**, v. 7, suplemento n. 1, p. S159, 2001.

- REGO, T. C. ***Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural***. São Paulo: Vozes, 1995.
- RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da Educação Física Escolar. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. ***Ensaaios sobre Educação Física, esporte e lazer***. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.
- RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. ***Perspectivas em Educação Física Escolar***, v. 1, p. 31-9, 1997.
- SANCHES NETO, L. Educação Física no Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista. ***Motriz***, v. 9, suplemento n. 1, p. S211-2, 2003.
- SANCHES NETO, L. et alii. Resenha do livro “a prática educativa: como ensinar” de Antoni Zabala. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; Autores Associados. ***Revista Brasileira de Ciências do Esporte***, v. 23, n. 2, p. 195-205, 2002.
- SANCHES NETO, L.; OYAMA, E. R. Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea: implicações para a Educação Física no Brasil. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ***Discorpo***, n. 9, p. 45-71, 1999.
- SAVIANI, D. ***Pedagogia crítico-social dos conteúdos***. São Paulo: Cortez, 1990.
- SCHÖN, D. ***Educando o profissional reflexivo***. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SILVA, G. O. ***Capoeira: do engenho à universidade***. São Paulo: Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo, 2002.
- SILVA, J. B. F. ***Educação de corpo inteiro***. São Paulo: Scipione, 1989.
- SILVA, J. B. F. ***O jogo: entre o riso e o choro***. Campinas: Autores Associados, 2002.

- SILVA, S. A. P. S. Disciplina em aulas de Educação Física. Buenos Aires: **Revista Digital**, ano 5, n. 18, 2000. Localização em página eletrônica: <http://www.efdeportes.com/efd18b/discipl.htm> com último acesso em 28 de julho de 2003.
- SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo: o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, p. 213-28, 1993.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, C. L. et alii (Coletivo de Autores). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, L. J. G. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. **Presença Pedagógica**, v. 5, n. 30, p. 26-33, 1999.
- SOUZA, M. T. C. C. Temas transversais em educação: bases para uma educação integral. **Educação e Sociedade**, n. 62, p. 179-83, 1998.
- STEWART, I. **Does God play dice? The new mathematics of chaos**. London: Penguin Books, 1989.
- TANI, G. 20 anos de Ciências do Esporte: um transatlântico sem rumo? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. especial, p. 19-30, 1998b.
- TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. **Motus Corporis**, v. 3, n. 2, p. 9-49, 1996.
- TANI, G. Os desafios da pós-graduação em Educação Física. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; Autores Associados. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 22, v. 1, p. 79-90, 2000.
- TANI, G. Tendências do pensamento pedagógico da Educação Física brasileira. **Memórias do congresso Mundial de Educação Física**. Rio de Janeiro: AIESEP, p. 239-54, 1998a.

- TANI, G. et alii. ***Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista***. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- TEIXEIRA, H. V. ***Trabalho dirigido de Educação Física: 1º Grau***. São Paulo: Saraiva, 1986.
- TEIXEIRA, L. A. Estudo da Motricidade Humana como fonte de ordem para um tema científico, uma profissão e um componente do currículo escolar. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. ***Revista Paulista de Educação Física***, v. 7, n. 1, p. 77-91, 1993.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. ***Research methods in physical activity***. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1996 (3ª edição).
- TONELLO, M. G. M.; PELLEGRINE, A. M. A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. ***Revista Paulista de Educação Física***, n. 12, v. 2, p. 107-14, 1998.
- TYLER, R. ***Princípios básicos do currículo e do ensino***. Porto Alegre: Globo, 1974.
- VERENGUER, R. C. G. Ginástica e Platão: que dupla é essa? São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. ***Revista Paulista de Educação Física***, v. 7, n. 1, p. 69-76, 1993.
- WOLF, M. ***Teorias da comunicação*** (3ª edição). Lisboa, 1994.
- ZABALA, A. ***A prática educativa: como ensinar***. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALA, A. ***Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar***. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZABALA, A. et alii. ***Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula***. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ABSTRACT

The main objective with this Dissertation is to present and analyze a proposition in order to provide foundations for the teacher's intervention in School Physical Education, from the Fifth up to the Eighth Elementary School Grade. And for this purpose, the principal propositions previously elaborated in the area were critically revised, especially during the last two decades of the Twentieth Century. It was considered, based on that review, that an approximation among the diversity of the analyzed tendencies is a necessary condition for a better context comprehension of School Physical Education, because teachers might use constitutive elements of that diversity to everyday problems solution. In that sense, the National Curricula Parameters for the Physical Education area constitute a coherent approach in relation to the very possibility of approximation among tendencies. However, its curricular principles, particularly the contents, are limited in broadening, since the established relations among the scientific studies fields – Kinesiology, Human "Motricity", Movement Body Culture, Sport Sciences, and Health related Physical Fitness – and the intervention proposition are precarious. That was owed, partially, to the predominance of cultural elements, separated from biological elements; therefore, it has characterized a kind of dichotomy between body and movement. Methodologically, the proposition grounds itself on a possibility of integration of thematical contents units, which has as prior assumption the convergence between scientific studies fields and School Physical Education approaches. Such convergence could be understood as a set of similar elements within the analyzed tendencies; or, in other terms, curricular principles, and axiological and teleological principles that would lead to a common epistemological backward standpoint – the academic preoccupation about the elaboration, the systematization, and the dissemination of knowledge which must

be pertinent to "Physical Education" – and to a common problem setting – the pedagogical preoccupation about the re-elaboration or context comprehension, the domination, and the application of knowledge which must be pertinent to Elementary School "Physical Education".

KEY WORDS: School Physical Education; Elementary School