

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: CONTEÚDOS, DUAS DIMENSÕES E SIGNIFICADOS

Suraya Cristina Darido

LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
Departamento de Educação Física -UNESP- Rio Claro

Neste capítulo discutiremos o conceito de conteúdo em suas dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais. Também trataremos das influências desta classificação para a Educação Física escolar e analisaremos as novas propostas que visam à diversificação, ao aprofundamento e às novas formas de organização dos conteúdos. Por fim, apresentaremos um breve resumo de cada um dos conteúdos da Educação Física.

3.1 PARA ALÉM DO FAZER: A DIMENSÃO CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL

Para iniciar a discussão sobre conteúdos na Educação Física escolar é preciso esclarecer o seu conceito, uma vez que este termo é tão utilizado quanto mal compreendido. Coll et al. (2000) definem conteúdo como uma seleção de formas ou saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc., cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada ao aluno.

É importante ressaltar que nem todos os saberes e formas culturais são suscetíveis de constarem como conteúdos curriculares, o que exige uma seleção rigorosa da escola (LIBÂNIO, 1994; COLL et al., 2000). Assim, conteúdos formam a base objetiva da instrução-conhecimento sistematizada e são viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação.

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

Dessa forma, quando nos referimos a conteúdos, estamos englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes.

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

Atualmente, há uma tentativa, de acordo com Zabala (1998), de ampliar o conceito de conteúdo e passar a referenciá-lo como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como incluem as demais capacidades. Dessa forma, poderá ser incluso, de forma explícita nos programas de ensino, o que antes estava apenas no currículo oculto. Entende-se por currículo oculto aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita nos programas de ensino.

Esta classificação, baseada em Coll, corresponde às seguintes questões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual); “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental); e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais. Na verdade, quando se opta por uma definição de conteúdos tão ampla, não restrita aos conceitos, permite-se que este currículo oculto possa tanto se tornar manifesto, quanto ser avaliado em relação a sua pertinência como conteúdo de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998).

A seguir são apresentados alguns exemplos de conteúdos da Educação Física nas três dimensões:

3.1 DIMENSÃO CONCEITUAL

- ★ Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física.
- ★ Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da Televisão etc.

- ★ Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, sentar-se à frente do computador, realizar um exercício abdominal adequadamente etc.

3.2 DIMENSÃO PROCEDIMENTAL

- ★ Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira.
- ★ Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras.
- ★ Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

3.3 DIMENSÃO ATITUDINAL

- ★ Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
- ★ Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
- ★ Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
- ★ Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

É importante frisar que, na prática docente, não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões. Por exemplo, o professor solicita aos alunos para realizarem o aquecimento no início de uma aula. Enquanto eles executam os movimentos de alongamento e flexibilidade, o professor explica-lhes qual é a importância de realizar tais movimentos, o objetivo do aquecimento, quais grupos musculares estão sendo exigidos, entre outras informações. Assim, tanto a dimensão procedimental, como a conceitual são envolvidas na atividade.

Pode-se, no mesmo exemplo, aprofundar reflexões acerca do respeito ao próprio limite e ao do colega, sugerindo aos alunos que realizem exercícios em duplas. Desse modo, estamos tratando da dimensão atitudinal.

De acordo com Coll et al. (2000), há uma reivindicação frequente de que na escola sejam ensinados e aprendidos outros conhecimentos considerados tão ou mais importantes do que fatos e conceitos. Por exemplo, certas estratégias ou habilidades para resolver problemas; selecionar a informação pertinente em uma determinada situação; utilizar conhecimentos

disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas; saber trabalhar em equipe; mostrar-se solidário com os colegas; respeitar e valorizar o trabalho dos outros; e não discriminar as pessoas por motivos de gênero, idade ou qualquer outro tipo de característica individual.

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

Em pesquisa realizada anteriormente por Darido (2003), ficou evidente a falta de tradição da área no encaminhamento dos conteúdos em uma dimensão conceitual. Através da observação das aulas de sete professores de Educação Física do ensino fundamental e médio, verificou-se que esses professores não trabalhavam com conhecimentos acadêmicos nas aulas de Educação Física. Embora os professores pesquisados, todos com pós-graduação, afirmassem que um dos objetivos da Educação Física é o de buscar a autonomia do aluno após o término da escolarização formal e esta autonomia é facilitada a partir do momento em que o aluno conhece (portanto, no nível cognitivo) a importância da atividade física, os seus benefícios, as melhores maneiras de realizá-la, as principais modificações ocorridas no ser humano em função da prática da atividade física, além do conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas corporais, eles não trabalhavam os conteúdos em uma dimensão conceitual.

Em outras palavras, a discussão sobre a inclusão destes conteúdos na área é extremamente recente e há dificuldades na seleção, e na implementação de conteúdos relevantes. Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta e os alunos são bastante resistentes a propostas que incluam uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual e atitudinal nas suas aulas, até porque há uma tradição muito acentuada na escola de que Educação Física é muito divertida porque se resume ao fazer, ao brincar e não ao compreender os seus sentidos e significados.

Castellani Filho (1993) lembra que os cursos de futebol ministrados à época da sua formação (década de 1970), eram voltados ao saber fazer, ao saber jogar (como ainda são hoje, na grande maioria dos casos). O autor se pergunta por que, depois de dois ou três anos de estudo do futebol, os alunos não conseguiam entender a razão de pendurar chuteirinhas nos quartos das mães que tinham dado à luz a meninos. Esses alunos não compreendiam o significado da identidade da cultura corporal de uma nação; as discussões presentes nas obras de Nelson Rodrigues; ainda, a presença da estética em uma partida de futebol; e muitas outras questões vinculadas ao contexto do futebol.

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

Assim, dentro de uma perspectiva de Educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância. Nesse sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Os conteúdos são os meios pelos quais o aluno deve analisar e abordar a realidade de forma que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive. Desse modo, junto com considerações importantes, como a relevância social do conteúdo, é apontada a preocupação em se trabalhar com os conteúdos escolares nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (BRASIL, 1998b).

Na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos de ordem procedimental. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, também, as dimensões atitudinal e conceitual.

Com essa leitura da prática pedagógica, os PCNs da área da Educação Física sugerem que as atitudes, os conceitos e os procedimentos dos conteúdos sejam trabalhados em toda a dimensão da cultura corporal, envolvendo, dessa forma, o conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas (BRASIL, 1998b).

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

3.4 RAZÕES PARA DIVERSIFICAR E APROFUNDAR OS CONTEÚDOS

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

Segundo Kunz (1994), o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a Educação Física, tais como o sentido expressivo, criativo e comunicativo.

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

As possibilidades de ampliar as práticas corporais na escola têm sido preocupação de diversos estudos. Podemos citar: “O futebol feminino nas aulas de Educação Física escolar” (SOUZA JR., 1991), “Atividades rítmicas e expressivas para alunas do magistério” (DE ÁVILA, 1995), “O judô nas aulas de Educação Física escolar” (MATHIAS, 1995; NORA, 1996), “A prática da ginástica aeróbia nas turmas mistas” (VENTURA, 1996), “As práticas corporais alternativas na escola” (FERREIRA, 2000). Outros autores buscaram ampliar o leque de atividades corporais na escola, por exemplo, Tavalier (1995) propõe a prática do Tai-chi-chuan, e Volp (1994), a dança de salão.

Do mesmo modo, Rangel-Betti (1995) observou que, na análise do discurso dos alunos de Educação Física do ensino fundamental, eles reclamam por conteúdos mais diversificados. Os resultados deste trabalho mostraram que os conteúdos parecem restringir-se à práti-

ca, ora da ginástica como formas de aquecimento, ora aos fundamentos e ao jogo esportivo propriamente dito. Desta forma, ficam ausentes das aulas de Educação Física as experiências vinculadas às atividades rítmicas, às expressivas e às da cultura popular, restringindo, sobremaneira, as possibilidades de um trabalho corporal mais amplo. É preciso ressaltar que todas estas atividades fazem parte do currículo do curso de formação em Educação Física, todavia, não com a mesma ênfase que as disciplinas de cunho esportivo.

Por que, então, outros conteúdos não comparecem no ensino escolar? Os professores experimentaram por mais tempo e, provavelmente com mais intensidade, as experiências esportivas. Além disso, Lovisolo (1995) argumenta, com base em um amplo levantamento de opinião, que a comunidade entende Educação Física na escola a partir justamente destes dois fenômenos sociais: o esporte e a ginástica. Um resultado do seu trabalho que chama atenção para as dificuldades de efetuar mudanças de conteúdo refere-se ao fato de que a maioria dos responsáveis pela escola (54%) não observa diferença entre Educação Física e esporte; apenas 12,8% dos alunos conseguem diferenciar as duas áreas.

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

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

Para garantir um ensino de qualidade além de diversificar os conteúdos na escola é preciso aprofundar os conhecimentos, ou seja, tratá-los nas três dimensões, abordando os diferentes aspectos que compõem as suas significações. Ou seja, quando for tratar o futebol, faz-se necessário ir além do fazer (técnicas e táticas), a fim de abordar sua presença na cultura; suas transformações ao longo da história; dificuldades da expansão do futebol feminino (causas e efeitos); mitificação dos atletas de futebol; grandes nomes do passado; violência nos campos de futebol etc. Ou seja, é preciso ir além do costumeiro jogar.

3.5 NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Tradicionalmente, os conhecimentos ensinados nas escolas são alocados em disciplinas. Tal forma de organização tem origem no século XIX, com a disciplina de ginástica, posteriormente denominada de Educação Física. Entretanto, nos últimos anos, é cada vez mais comum encontrarmos propostas que procuram romper com este tipo de organização centrada exclusivamente em disciplinas.

Várias propostas têm surgido buscando estabelecer relações entre os conteúdos de diversas disciplinas. Estas propostas prescindem da compartimentação disciplinar, assim, o ponto de partida não decorre da lógica das disciplinas.

Zabala (2002) defende a organização dos conteúdos em métodos globalizadores, pois os conteúdos de aprendizagem só podem ser considerados relevantes na medida em que desenvolvam nos alunos a capacidade para compreender uma realidade que se manifesta globalmente. A opção de organizar os conteúdos por meio de um enfoque globalizador justifica-se, na opinião do autor, na medida em que a aprendizagem significativa é mais do que necessária para formar cidadãos competentes para compreender a sociedade em que vivem e nela participarem construtivamente.

Os métodos globalizadores nunca tomam as disciplinas como ponto de partida, mas partem de como os alunos aprendem e de quais seriam as suas necessidades educativas. No tocante aos métodos globalizadores, o autor encontra a caracterização para os mesmos partindo das considerações teóricas de quatro outros métodos que, por razões históricas e por sua vigência atual, se mostram relevantes: os centros de interesse de Decroly, os métodos de projetos de Kilpatrick, o estudo do meio e os projetos de trabalhos globais.

A história dos projetos na escola constrói-se em diferentes períodos e acompanha as discussões pedagógicas hegemônicas de seu tempo. Hernandez (1998) identifica alguns princípios que servem de sustentação à ideia do trabalho por projetos: partir de uma situação problemática; levar adiante um processo de aprendizagem vinculado ao mundo exterior à Escola; e oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias. Vale destacar que não se concebe essa metodologia entendendo o aluno como um apêndice no processo de organização e planejamento, antes sua participação efetiva é essencial.

Os projetos são antecedidos de um sonho, uma realidade, um interesse ou vontade de conhecer mais sobre um determinado assunto. Assim, eles deverão se constituir, desde a sua fase inicial, por meio de um processo coletivo. Alunos, professores e coordenação pedagógica devem decidir juntos qual será o tema ou objeto de investigação, traçar objetivos, estratégias e as ações a serem desenvolvidas pelos alunos (NOVA ESCOLA, 2001).

Algumas características são colocadas em evidência na atual concepção de projeto, tais como o trabalho em torno de uma abordagem temática e a importância de se valorizar a construção de ideias-chave. Para tanto, afirma-se o sentido em busca da facilitação da compreensão e aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Esse sentido, por sua vez, serve de elemento de transição para a busca de outras maneiras de organização dos conteúdos escolares que não sejam apenas disciplinarmente.

Tais considerações sinalizam para a necessidade de um outro tratamento na forma de aprender e ensinar na escola, apontando para uma configuração e uma apresentação dos conteúdos que levem em conta diversas linguagens (verbal, escrita, gráfica, audiovisual, corporal, entre outras), possibilitando aos estudantes um entendimento mais abrangente, necessário para que compreendam e apliquem o conhecimento em outras realidades.

Aprender a pensar criticamente remete à necessidade de se atribuir significado à informação através da análise, da síntese, da extrapolação dos dados obtidos, da capacidade de desenvolver critérios de avaliação, enfim da elaboração de uma visão globalizada da realidade relacionada à aprendizagem.

Muito mais do que ensinar a fazer projetos, o que se propõe a construir na escola é uma prática investigativa que objetive a real compreensão da complexidade e das relações que se estabelecem a partir de uma vivência e/ou reflexão, de tal forma que o aluno saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação que emerge do seu mundo.

Em artigo publicado pela *Revista Nova Escola* (2001), três especialistas na área pedagógica procuraram explicitar o porquê de trabalhar com projetos (inclusive este é o título da matéria). Trabalhar com projetos significa partir de situações reais e concretas que interessem aos alunos. No andamento do projeto, todos têm tarefas e responsabilidades. Para explicar tal abordagem, a educadora faz uma analogia interessante. Ela explica que é como se fosse uma viagem: estamos em São Paulo (o que sabemos) e queremos chegar a Salvador (o caminho simboliza o que vamos aprender). Temos de decidir o que fazer, levar e dividir tarefas. Durante a viagem, teremos também de tomar novas decisões. A aprendizagem se dá durante todo o processo. Aprendemos a conviver, a negociar, a nos posicionar, a buscar e selecionar informações e a registrar tudo isso.

Uma das características levantada na matéria trata da necessidade de todo projeto ter um produto final, ou seja, deve haver um produto compartilhado com os alunos que pode ser uma ação, como um sarau de poesias ou a produção de um jornal, campeonato, espetáculo, livros, folders, vídeos etc.

A outra questão levantada junto aos especialistas foi se o projeto didático precisa ser interdisciplinar. Neste aspecto, não houve concordância entre os entrevistados, sendo que

uma afirmou ser necessariamente interdisciplinar e dois outros não. De acordo com Signorelli, um projeto didático é um caminho para ensinar algo que faça sentido para os alunos – e que sonhos podem se tornar realidade. Isto pode acontecer em uma única disciplina na opinião do professor.

3.6 INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Os conteúdos podem ser organizados tomando como ponto de partida as disciplinas. Deste modo, podem ser classificados conforme sua natureza em: multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, pluridisciplinar etc. Nessas propostas, as disciplinas justificam os conteúdos próprios de aprendizagem, sem que elas percam sua identidade como matéria diferenciada.

Zabala (1998) apresenta as seguintes organizações:

- * multidisciplinar (como organização somativa dos conteúdos escolares, que são apresentados por matérias independentes umas das outras);
- * interdisciplinar (como a interação entre duas ou mais disciplinas, que podem ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais, e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa);
- * transdisciplinar (que é o grau máximo de relações entre as disciplinas).

A interdisciplinaridade precisa ir além da mera justaposição de disciplinas e deve evitar, ao mesmo tempo, a diluição delas em generalidades. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros. Assim, a relação entre as disciplinas pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados (BRASIL, 2002).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Desse modo, como afirma as DCNs (BRASIL, 1998a) a “[...] interdisciplinaridade deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (p. 89)

A interdisciplinaridade deve estimular que o aluno veja/sinta necessidade de recorrer a outras disciplinas para compreender aquela com a qual está trabalhando em determina-

do momento. Imaginar que os alunos “captam” as relações porventura existentes entre as diversas disciplinas e as diversas áreas é ingenuidade. Por isso, deve-se prever também, na disciplina de Educação Física, a necessidade de indicar ou mesmo explicitar essas relações ou, no mínimo, disponibilizar suportes para que os alunos o façam.

É preciso ressaltar que a interdisciplinaridade não invalida os contornos específicos de cada disciplina, até porque não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações. Ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico, nem o papel de cada profissional.

Por exemplo, é possível estabelecer diversas relações entre o tema saúde e a atividade física, pela integração das áreas de conhecimento em torno de um projeto interdisciplinar. Por exemplo, a área de Ciências poderá subsidiar o conhecimento necessário à compreensão do funcionamento do corpo humano e o estabelecimento das relações entre alimentação e gasto energético.

A área de Língua Portuguesa poderá organizar, com os alunos, roteiros de entrevista para buscar as informações de campo sobre as práticas da atividade física da população local, quantos a realizam, qual tipo de atividade, o local e quantas vezes por semana, de modo a subsidiar o trabalho com textos científicos e a produção de textos sobre o conhecimento adquirido. A Matemática poderia participar colaborando com as interpretações das informações e construção de gráficos.

É importante ressaltar que, na elaboração dos projetos escolares, a via de integração não é única e sim de duas mãos, o que significa que as demais áreas também devem utilizar-se do movimento, buscando integrar-se de forma eficiente com as questões afeitas à Educação Física.

Exemplos de temas para projetos:

- * Mapeando a cultura corporal de movimento de nossa região ou cidade, incluindo esporte, dança, teatro, circo, atletismo e outros.
- * Levantamento das ofertas de consumo e participação, e dos locais para práticas corporais de lazer.
- * Discutir o que é lazer; mapear o lazer do grupo (atual e passado) ou seus desejos futuros; as dificuldades em usufruir os espaços ou de perceber que podem ser usados. Elaborar um guia de lazer com dicas de utilização etc.
- * Desenvolver atividades esportivas com as seguintes discussões: de gênero, exclusão e inclusão, e de diferenças etárias.

- * Criação coletiva entre escolas/alunos/funcionários/familiares: “Quais jogos podem ser realizados de modo que haja uma diversidade considerável que atenda às diferenças existentes entre os alunos?”
- * Elaborar o projeto “Toque”: conhecimento corporal por meio do autotoque. Relação dos órgãos com o equilíbrio corporal. Sistema integrado. Prazer. Relaxamento.
- * Elaborar o projeto “A construção cultural da beleza”. Entender como a mídia constrói um padrão único de corpo; magro e musculoso, e que não reflete necessariamente a condição de saúde.
- * Desenvolver o projeto “O aluno é o professor”: nesse trabalho, haverá uma aula na qual os alunos organizam atividades diferenciadas com fundamentação teórica; reuniões de orientação com o professor para preparar e discutir os procedimentos de ensino e de avaliação.

3.7 O QUE ENSINAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A Educação Física no Brasil tem uma longa história relacionada com a produção cultural da sociedade, possui uma tradição e um conhecimento ligado principalmente ao jogo, à ginástica e ao esporte. Neste livro, na tentativa de ampliar as possibilidades dos alunos de aprender na escola, incluímos outros conteúdos como: as lutas (que inclui a capoeira), as danças, as práticas circenses, as práticas corporais alternativas, as atividades físicas de aventura e os exercícios físicos. Esses podem ser considerados os conteúdos da Educação Física na escola.

Esses conteúdos não devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer (dimensão procedimental dos conteúdos), mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos (dimensão conceitual dos conteúdos) e um saber ser (dimensão atitudinal dos conteúdos), de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar. Na prática concreta de aula, isso significa que o aluno deve aprender a dançar carimbó, jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente a esses conhecimentos, deve aprender quais são os benefícios de tais práticas, por que se praticam tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, entre outras. Dessa forma, mais do que exclusivamente ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham não só uma contextualização significativa das informações, como também, aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas (DARIDO; RANGEL, 2005).

Forquin (1993) afirma que o conteúdo que se transmite na Educação é sempre alguma coisa que nos precede, ultrapassa e institui-nos enquanto sujeitos humanos. Essa produção pode ser denominada perfeitamente de cultura. Em consonância com o autor, podemos dizer que todo esse patrimônio construído ao longo do tempo pela Educação Física pode-se denominar de cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento, como vem sendo feito por diferentes autores e linhas pedagógicas da Educação Física. Por questão de afinidade e facilidade linguística, utilizaremos neste texto o termo cultura corporal de movimento.

Por se tratar de um conjunto diversificado e riquíssimo de saberes, há significativa importância em transmitir os conhecimentos da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física escolar. Esses conhecimentos são indispensáveis para que o aluno tenha uma compreensão da realidade em que está inserido, possa exercer ação consciente e segura no mundo imediato e, além disso, amplie seu universo cultural. Em outras palavras, espera-se que os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Física tornem as pessoas capazes de compreender o papel que devem desempenhar nas mudanças de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como ajudem-nas a adquirir conhecimentos necessários para que isso ocorra (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Na Educação Física, muitos professores, ainda influenciados pela concepção esportivista, continuam restringindo as suas aulas aos esportes mais tradicionais, como por exemplo, basquetebol, voleibol e futebol. Não bastasse isso, é muito comum que os conteúdos esportivos sejam transmitidos superficialmente, apenas na ótica do saber fazer, o que acaba limitando a perspectiva do que se ensina/aprende e do conhecimento produzido pela humanidade sobre a cultura corporal de movimento.

Na verdade, alguns aspectos da cultura são reconhecidos como relevantes e por isso têm lugar na transmissão deliberada na escola, enquanto outros aspectos da cultura constituem em objeto apenas de aprendizagem informal ou oculta (FORQUIN, 1993). É provável que para muitos professores de Educação Física o importante seja ensinar esporte e apenas algumas modalidades, aquelas mais tradicionais. Outros aspectos da cultura corporal, como ginástica, lutas, atividades circenses, danças, atividades físicas de aventura, jogos etc., têm menor valor cultural na opinião desses professores.

É preciso destacar que toda Educação escolar realiza uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos às novas gerações. Isso quer dizer que de quase 500 modalidades esportivas existentes é preciso selecionar apenas algumas para serem ensinadas na escola. Além disso, é preciso selecionar o essencial para o aluno aprender sobre essas modalidades. Por exemplo, não é necessário conhecer profundamente todas as regras do basquete, somente as mais relevantes para que tornem esse jogo, na escola e fora dela, possível de ser empregado no tempo de lazer.

Assim, a Educação, de modo geral, e a Educação Física, de modo particular, não transmitem jamais a cultura, elas transmitem, no máximo, **algo da cultura**, elementos de cultura que podem provir de fontes diversas e ser de épocas diferentes (FORQUIN, 1993). Isso quer dizer que nem todo conhecimento produzido pela cultura corporal (sobre jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas etc.) pode e deve ser ensinado na escola. Na verdade, deve haver uma seleção no interior da cultura. Essa seleção pode ser realizada a priori a partir de um currículo construído por especialistas em conjunto com os professores ou pode ser construído exclusivamente pelos professores individualmente, de acordo com o contexto da escola.

De acordo com Forquin (1993), entretanto, a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em um dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização ou transposição didática. Ou seja, para que o aluno compreenda, por exemplo, que tipo de exercício ele deve realizar, se pretende manter uma boa qualidade de vida, deve conhecer as características da resistência aeróbia, mas para o professor ensinar esses conhecimentos na escola é preciso selecioná-los, torná-los interessantes e decodificáveis para a compreensão dos alunos.

JOGOS

A mais famosa conceituação sobre o jogo foi realizada por Huizinga (1980) para quem

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana' (HUIZINGA, 1980, p. 33).

Segundo Caillois (1990), alguns princípios podem ser verificados no jogo: ser regrado, prazeroso, estar fora da realidade, sem obrigação, absorvente, possuir tempo e lugar próprios etc. Dessa forma, o jogo possui a ideia de limites, liberdade e invenção. Ainda segundo esse autor, o jogo torna fácil o que era difícil, razão pela qual a pedagogia e a psicologia principalmente o utilizam na escola. Assim, o jogo possui um [...] "papel vital na história da auto-afirmação da criança e na formação da sua personalidade" (p. 15).

Impossível pensar em uma criança que não brinque ou jogue. Por esta razão, os jogos e brincadeiras são, muitas vezes, associados à criança, embora saibamos que seu uso não se restringe a esta idade.

Piaget (1975) fez uma interessante classificação dos jogos, após observar os jogos espontâneos de suas filhas e os praticados nas escolas ou nas ruas de Genebra. Simplificada-

mente, os jogos para Piaget (1975) estão divididos em jogos de exercício (não modificam as estruturas de pensamento, são meros exercícios de repetição, como por exemplo, o jogo da criança pequena que atira a colher no chão seguidas vezes; jogo simbólico (exercita uma “[...] forma singular de pensamento que é a imaginação” (p. 155); e o jogo de regras, que aparece sobretudo dos sete aos 11 anos, mas que, diferentemente dos dois anteriores, desenvolve-se durante toda a vida, sendo verificado nos esportes, jogos de cartas, xadrez etc.

Sabemos que, desde a Antigüidade, os seres humanos jogavam e brincavam entre si. Alguns poucos registraram em forma de desenhos esses jogos nas paredes de cavernas. Estas e outras evidências nos mostram que o jogo acompanhou não apenas a evolução histórica, mas esteve presente em todas as civilizações. Assim, encontramos jogos do Egito, da Grécia, da Índia, da China, dos Incas, de Angola, da Espanha e, é claro, do Brasil. Por exemplo, a amarelinha, empinar papagaios ou jogar pedrinhas têm registro na Grécia e no Oriente, comprovando a universalidade dos jogos infantis (KISHIMOTO, 1993).

A Educação Física, ao considerar o jogo conteúdo, colabora para que o mesmo continue a ser transmitido de geração a geração, alicerçando esse patrimônio cultural tão importante para a humanidade.

Analisando o cenário histórico da Educação Física, podemos perceber que os jogos de uma forma ou de outra sempre estiveram presentes no interior da escola, sobretudo nas últimas décadas, com a presença marcante do jogo desportivo. Mas, esta presença esteve quase que exclusivamente ligada ao saber fazer, ao executar e não, por exemplo, a compreender o papel dos jogos na construção do patrimônio cultural. Ou seja, os alunos eram (ainda são) estimulados a praticar os jogos e não a compreender os seus significados, e os valores que estão por trás deles.

A questão que se coloca por ora é a seguinte: quais produtos da atividade humana, relacionados aos jogos, construídos no processo, devem ser assimilados pelas novas gerações? Ou que conteúdos os alunos deverão adquirir a respeito dos jogos, a fim de se tornarem preparados e aptos para enfrentar as exigências da vida social, exercerem a cidadania e lutarem pela melhoria das condições de vida, de trabalho e de lazer? Na dimensão procedimental – ligada ao fazer –, podem ser reproduzidas, transformadas e/ou modificadas todas as formas de jogos conhecidas, bem como ser realizadas pesquisas com pessoas da comunidade sobre as diferentes formas de se jogar um mesmo jogo.

Na dimensão atitudinal, ligada aos valores, normas e atitudes, podem ser vivenciadas e discutidas, entre outras: a cooperação, a solidariedade, a inclusão, a relação de gênero, a ética, a pluralidade cultural e a resolução de conflitos. Esta última dimensão, apesar de presente nas aulas, acontece quase sempre sem a intervenção do professor. Levantar a possibilidade de utilizá-la como objetivo da aula pode ser considerado um ponto importante do trabalho docente.

ESPORTES

Apesar de todas as referências que vinculam a origem do fenômeno esportivo a práticas corporais que remetem à pré-história, passando pelos Jogos Olímpicos na antiguidade grega, as disputas dos gladiadores no coliseu romano ou os torneios e jogos praticados na Europa, e na Ásia medieval, não podemos perder de vista que o esporte moderno, como é conhecido hoje, surgiu na Inglaterra no século XVIII, concomitante à Revolução Industrial.

Foi no contexto de uma sociedade cada vez mais pacífica e submetida a formas cada vez mais eficazes de legislação parlamentar, que começam a surgir formas modernas e reconhecíveis de esportes baseados em regras escritas.

Cabe destacar o fato de que o aumento do tempo de lazer, alcançado por meio das conquistas trabalhistas, colaborou muito para a popularização das atividades esportivas entre os trabalhadores, o que contribuiu decisivamente para a criação de entidades que organizassem as disputas. Surgiram, então, as associações esportivas, como clubes e federações.

Betti (1991) indica que o movimento de restauração dos Jogos Olímpicos, por meio do Comitê Olímpico Internacional (COI) que teve como responsável o francês Pierre de Fredey, conhecido como Barão de Coubertain, foi de fundamental importância para a universalização do esporte. O processo teve início em 1892 e, em 1896, aconteceram em Atenas os I Jogos Olímpicos modernos que contaram com a participação de 14 países, representados por 285 atletas no total.

O Barão de Coubertain, inspirado nos Jogos Olímpicos da Antiguidade, via no esporte a possibilidade de promoção da paz entre as nações; além disso, acreditava no modelo educativo das escolas inglesas, às quais atribuía a responsabilidade pelo grande desenvolvimento do país, relacionando o esporte inglês à educação corporal dos gregos.

Para Helal (1990), jogo e esporte são conceitos diferentes com características específicas, onde o esporte incorpora elementos do jogo e vai além, ou seja, possui outras características que não são encontradas no jogo. De acordo com o autor, quando o jogo passa a submeter-se a uma organização mais ampla e burocrática, que extrapola os interesses dos participantes, tem início o universo do esporte. Nas palavras do próprio autor:

Uma “pelada” entre amigos, seja ela disputada na praça, no colégio, na praia ou no clube da esquina, é sempre um jogo. Mas uma partida de futebol entre as equipes profissionais do Flamengo e do Fluminense, válida para o Campeonato Estadual do Rio de Janeiro, faz parte do universo do esporte (HELAL, 1990, p. 28).

Em sua obra “O que é sociologia do esporte”, o autor apresenta ainda como características do esporte moderno a secularização e a racionalização. Entende-se por secularização o processo pelo qual realidades pertencentes ao domínio religioso ou sagrado, passam a pertencer ao domínio profano ou leigo. Os Jogos Olímpicos da Antiguidade, por exemplo, eram festivais sagrados, que foram criados em homenagem a Zeus. Já o esporte moderno nasceu sem nenhum vínculo religioso, como verificado anteriormente. O autor constata ainda que o esporte, desde seu surgimento, vem alternando períodos em que predominam aspectos secularizados com períodos predominantemente sagrados.

Já a característica da racionalização está ligada à ênfase na quantificação dos feitos atléticos (recorde, dados estatísticos), na especialização dos atletas e no desenvolvimento de estratégias, e táticas de jogo.

Assim, tomaremos como definição básica o esporte como um fenômeno social surgido na Inglaterra no século XVIII. Esse fenômeno tem como características fundamentais a racionalização, a secularização, a competição (ou busca de superação de desafios/recordes) e a codificação universalizada de regras, podendo, porém, sofrer um processo de ressignificação, tornando-se mais flexível e aproximando-se do sentido mais comumente atribuído ao jogo, por meio do qual assumiria expressões ligadas ao lazer ou à educação.

Ao tratar do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física escolar constata-se que boa parte dos professores seleciona as modalidades esportivas tradicionais: basquetebol, handebol, voleibol e futebol no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Podemos tentar explicar esta evidência devido a alguns fatores: o primeiro está relacionado ao fato da maioria das escolas terem em seu espaço físico uma quadra poliesportiva com as demarcações destas quatro modalidades acima mencionadas e, também, pelas escolas receberem da administração pública bolas referentes a essas modalidades. O segundo, pela formação acadêmica dos professores, pois historicamente essas modalidades coletivas apresentam uma considerada carga horária nos diversos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física. E o terceiro pode ser explicado pela própria história de vida dos professores que, talvez, tenham um contato maior com esses jogos esportivos coletivos.

Um desses aspectos ou a combinação deles pode justificar a escolha destas modalidades por parte do professor. Com isso, os alunos ficam restritos, durante as aulas de Educação Física, apenas a uma pequena parcela do conhecimento produzido, deixando de conhecer, vivenciar e praticar outras possibilidades deste conteúdo.

O esporte, na atualidade, vem adquirindo espaço e importância cada vez maiores em nossa sociedade; basta olharmos à nossa volta para comprovarmos o espaço dedicado ao mesmo pela mídia, constatamos que a maioria das revistas de atualidades e jornais de grande

circulação no País apresenta cadernos ou seções dedicadas a ele. Os canais abertos de televisão possuem desde blocos nos telejornais, até programas diários ou semanais dedicados a discutir ou apresentar resultados dos acontecimentos esportivos mais importantes do dia ou da semana; a televisão paga contém canais nacionais e internacionais especializados em esportes. Trata-se de uma atividade que envolve muito dinheiro e movimenta a indústria de lazer, turismo, roupas, equipamentos esportivos, alta tecnologia e pesquisas científicas. Ele se tornou, inclusive, um estilo de vida, tanto que Cagigal (1972) chegou a afirmar que o esporte é um dos hábitos que caracteriza o nosso tempo ou, como coloca Tubino (2001), “[...] o maior fenômeno do século XX”.

GINÁSTICA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b), as ginásticas constituem-se por técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento para manutenção ou recuperação da saúde ou, ainda, de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando à percepção do próprio corpo, à consciência da respiração, ao relaxamento e à tensão dos músculos, e a sentir as articulações da coluna vertebral.

Na Pré-história, o homem utilizava os movimentos de correr, saltar, arremessar, escalar, lançar, entre outros movimentos, como meio de sobrevivência. Essas atividades do cotidiano exigiam grande esforço físico. Além dessas atividades, praticava ainda a dança de caráter lúdico ou relacionada aos rituais religiosos e alguns jogos.

A partir da Antiguidade, registros comprovam uma prática milenar de exercícios físicos metódicos que faziam parte das práticas corporais de países, como a China e a Índia, por volta de 2.600 a.C.

Baseando-nos em Souza (1997) e em Venâncio e Carreiro (2005), podemos agrupar os tipos de ginástica em seis categorias:

QUADRO 1 - CLASSIFICAÇÃO DA GINÁSTICA (SOUZA (1997), VENÂNCIO; CARREIRO (2005))

Classificação	Definição	Exemplos
- Ginástica de Condicionamento Físico	Aquisição melhora ou aprimoramento das condições físicas, estéticas, para atletas e não-atletas.	Musculação, hidrogenástica, aeróbica etc.
- Ginástica Competitiva	Reúne as modalidades competitivas	Artística, rítmica, acrobática, aeróbica e trampolins.
- Ginástica Demonstrativa	Tem como objetivo principal a interação social e reúne elementos de todas as modalidades da ginástica	Geral.
- Ginástica Laboral	Praticada no ambiente de trabalho, em um curto espaço de tempo, com intenção profilática.	Alongamento, relaxamento, exercícios posturais etc.
- Ginástica Terapêutica	Prevenção ou tratamento de doenças congênitas ou adquiridas.	R. P. G., Pilates etc.
- Ginástica Alternativa	Visa à percepção corporal, através de práticas corporais provenientes ou não de outras culturas.	Yoga, bioenergética, massagens etc.

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

Todas as práticas da cultura corporal de movimento possuem expressividade e ritmo. Em relação à expressão, essas práticas se constituem em códigos simbólicos, por meio dos quais a vivência individual do ser humano, em interação com os valores e conceitos do ambiente sociocultural, produz a possibilidade de comunicação por gestos e posturas. Em relação ao ritmo, desde a respiração até a execução de movimentos mais complexos, se requer um ajuste com referência no espaço e no tempo, envolvendo, portanto, um ritmo ou uma pulsação (BRASIL, 1998b).

Todas as culturas têm algum tipo de manifestação rítmica e expressiva. No Brasil, existe uma riqueza muito grande dessas manifestações em relação às danças trazidas pelos africanos na colonização, pelos imigrantes europeus, aprendidas com os vizinhos de fronteira, vistas pela televisão, além de outras. As danças foram e são criadas a todo tempo, pois recebem inúmeras influências, ao incorporá-las, elas transformam-se e multiplicam-se. Algumas preservaram suas características e pouco se transformaram com o passar do tempo, como os forrós que acontecem nas zonas rurais, sob a luz de um lampião, ao som de uma sanfona. Outras recebem múltiplas influências, incorporam-nas, transformando-as em novas manifestações, como os forrós do Nordeste que incorporaram os ritmos caribenhos, resultando na lambada (BRASIL, 1998b).

Nos centros urbanos, existem danças como o funk, o rap, as danças de salão, entre outras, que se caracterizam por acontecerem em festas, clubes ou mesmo nas praças e ruas. Há também as danças eruditas, como a clássica, a contemporânea, a moderna e o jazz, que podem às vezes ser apreciadas na televisão, em apresentações teatrais e que são geralmente ensinadas em escolas, e academias. Nas cidades do Nordeste e do Norte do país, existem danças e coreografias associadas às manifestações musicais, como a timbalada ou o olodum.

A presença de imigrantes no país também trouxe uma gama significativa de danças das mais diversas culturas. Quando houver acesso a elas, é importante conhecê-las, situá-las, entender o que representam e o que significam para os imigrantes que as praticam. Existem casos de danças que estão desaparecendo, pois não há quem as dance, quem conheça suas origens e significados. Conhecê-las, por meio das pessoas mais velhas da comunidade, valorizá-las e revitalizá-las é algo possível de ser feito dentro deste bloco de conteúdos (BRASIL, 1998b).

LUTAS

As lutas foram criadas para a guerra e não para o âmbito escolar. Poderíamos pressupor que, da mesma forma que as lutas não foram criadas para a escola, outras modalidades como o futebol, balé, hip hop, por exemplo, também não foram criadas visando à escola. Portanto, para que as práticas de lutas sejam ensinadas nas aulas de Educação Física escolar, deve haver modificações ou transformações didático-pedagógicas.

Talvez a maior diferenciação entre as lutas e outras modalidades esportivas esteja no fato do objetivo principal ser o enfrentamento direto com um adversário/oponente. O objetivo das lutas envolve sempre superar fisicamente o adversário, utilizando para isso princípios que variam de acordo com a modalidade. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (BRASIL, 1998b), as lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (BRASIL, 1998b).

Portanto, a especificidade das lutas está no fato de serem práticas individuais na maioria das vezes e de requererem a imposição física dos competidores, ou seja, eles se tocam, agarram, desferem chutes, socos, entre outros golpes, visando ao objetivo final que varia conforme a modalidade. Em nenhuma outra prática esportiva há a possibilidade de impor a resistência física contra o adversário de maneira explícita e legal (permitida perante as regras do esporte).

As lutas apresentam características semelhantes entre si e especificidades que as distinguem de outras práticas da cultura corporal. Há lutas, por exemplo, que enfocam o embate com armas, enquanto outras privilegiam a luta sem armas. Há sociedades que criaram formas de lutar a distância, com socos e chutes, enquanto outras criaram formas de lutar na denominada luta corpo a corpo, sem a distância e sem a utilização de golpes como chutes, e socos. Há, ainda, a característica de duas sociedades distintas que desenvolveram formas semelhantes de lutar, embora não haja registros de contato entre elas. Um exemplo pode ser visto na luta corpo a corpo dos índios brasileiros, com o *Huka-Huka*, e dos gregos e romanos, com o *wrestling*, estilo greco-romano, em ambas modalidades não é permitido encostar completamente as costas no chão.

ATIVIDADES FÍSICAS DE AVENTURA

A superação de obstáculos naturais forçou a humanidade a criar técnicas e equipamentos no caminhar dos séculos XIX e XX, que serviram de base para as aventuras contemporâneas, sejam para conquistadores de verdade, competidores esportivos, ou aventureiros de final de semana, todos em busca de “algo mais” em suas vidas. Entendemos ser esta busca uma necessidade inerente aos cidadãos nos vários segmentos da sociedade e que o fluir do que vemos hoje não passa de uma constatação de um sentimento de retorno à essência humana e de aproximação às suas origens ancestrais. Atualmente, essa necessidade é vivenciada principalmente no tempo livre, no uso do ócio ativo ou como profissão.

Assim, questionamos: por que essas atividades corporais denominadas de Atividades Físicas de Aventura não entram na escola? Será que os alunos, como futuros cidadãos, estão tendo acesso a um leque de informações que lhes permitirão escolher atividades físicas fora daquelas tradicionais esportivas? A falta de materiais pedagógicos, nas escolas, é fato, mas isso pode ser impedimento para a implantação de conteúdos diferentes dos tradicionais? O que os alunos poderiam aprender tendo contato com algumas dessas práticas? Como desenvolver estas atividades de aventura na escola?

De acordo com Cantorani e Pilatti (2005), ao longo da evolução humana, sempre existiram práticas que envolviam desafios e aventuras em que fortes emoções se faziam presen-

tes. Esses autores defendem o surfe como precursor das A.F.A. como as entendemos hoje, sendo sua origem datada do século XVIII, porém difundido a partir da primeira década do século XX, pelo havaiano Duke Kahanamoku. No Brasil, o surfe chegou na década de 1950, no Rio de Janeiro e, em 1965, foi fundada a Federação Carioca. Os autores acreditam que, partindo, então, desse esporte, outros foram sendo incorporados a esta terminologia, uns criados a partir do próprio surfe como: *skysurf*, *snowboard*, *windsurf*, *wakeboard* etc., e outros não derivados dele.

Outras modalidades poderiam reivindicar esse pioneirismo e não estariam equivocadas, como o montanhismo, por exemplo. As primeiras técnicas de montanhismo foram desenvolvidas em Chamonix, na França, no século XVIII e, de lá para cá, essa atividade não parou mais de crescer (RADICAL, 2007).

Vários pesquisadores (COSTA, 2000; MARINHO; BRUHNS, 2003); entre outros, concordam que, a partir dos anos 1970, houve um grande desenvolvimento das Atividades de Aventura, tanto em diversificação, quanto na organização dessas modalidades. Em consequência, vem ocorrendo uma diminuição do nível de riscos envolvidos, pois nos últimos anos passaram a contar, devido à demanda, com empresas especializadas em equipamentos de segurança, que, por sua vez, se tornam cada vez mais sofisticados. No Brasil, o salto das A.F.A.s, confirmado por esses autores citados, aconteceu a partir dos anos 1980 e, hoje, equipara-se aos outros países.

Esse conjunto de práticas tem recebido diferentes denominações com: *esportes selvagens*, *esportes radicais*, *esportes extremos*, *esportes de ação*, *esportes alternativos*, esportes de Aventura.

Marinho (1999) prefere o termo Atividades de Aventura, definindo como sendo “[...] as diversas práticas esportivas manifestadas, privilegiadamente, nos momentos de lazer, com características inovadoras e diferenciadas dos esportes tradicionais; [...] requisitam a natureza para seu desenvolvimento e representam, de alguma forma, práticas alternativas e criativas de expressão humana (MARINHO, 1999, p. 62).

A autora, afirma que essas práticas são atividades cercadas por riscos e perigos, na medida do possível, calculados, não ocorrendo treinamentos intensivos prévios, como no caso dos esportes tradicionais e de práticas corporais, como a ginástica e a musculação. Bruhns (2003) lembra que a experimentação acontece de maneira mais direta, havendo um afastamento de rendimentos planejados com fortes emoções relacionadas ao Inlix esportivo.

Nosso país é privilegiado quando nos referimos à natureza. O Brasil possui geografia e clima propícios para a maioria das atividades relacionadas à aventura. A imensidão do lito-

ral, as montanhas, rios, cavernas e, inclusive, facilidades urbanas favorecem imensamente a prática das A.F.A.s. A população escolar desses locais deveria ter acesso a informações sobre essas práticas e o contexto delas na região em que vivem.

Podemos justificar a inclusão das A.F.A.s na escola, por meio de várias de suas modalidades. Possuímos, por exemplo, milhões de praticantes de esportes com prancha. Somente na modalidade *skate*, segundo pesquisa realizada em setembro de 2006 pela Datafolha, e presente no *site* da Confederação Brasileira de *Skate*, há quase 3.200.000 domicílios brasileiros que possuem pelo menos um morador que tem um *skate*, aproximadamente 6% dos domicílios brasileiros, conforme o IBGE. Portanto, são mais de três milhões de praticantes e milhares de competidores, sendo alguns deles campeões mundiais recentemente. Além disso, esses equipamentos se popularizam a cada dia, facilitando seu acesso pelas diversas camadas sociais.

REFERÊNCIAS



- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos**, v. 7, Brasília: MEC, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BRUHNS, H.T. No ritmo da aventura: explorando sensações e emoções. In: BRUHNS, H. T.; MARINHO, A. (org.) **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003. p. 29-52.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAGIGAL, J.M. **Deporte: pulso de nuestro tiempo**. Madrid: Nacional, 1972.
- CANTORANI, J.R.H.; PILATTI, L.A. O Nicho Esportes de Aventura: um processo de civilização ou descivilização? **EF y Deportes. Revista Digital**. Buenos Aires, Año10, n. 87, 2005. Disponível em: <www.efdeportes.com/Revista Digital>. Acesso em: 10 set. 2011.
- CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

- COSTA, V.L.M. **Esportes de aventura e risco na montanha**. São Paulo: Manole, 2000.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S.C; RANGEL. I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DE ÁVILA, A. C. V. **Para além do esporte: a expressão corporal nas aulas de Educação Física do segundo grau**. Trabalho de formatura, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.
- FERREIRA, L. A. **Reencantando o corpo na Educação Física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no ensino médio**. Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Motricidade Humana/Unesp, 2000.
- FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HELAL, R. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- HERNÁNDES, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MARINHO, A. Natureza, tecnologia e esportes: novos rumos. **Conexões: Educação, Esporte e Lazer**. Campinas, v. 1, n. 2, Unicamp, 1999.
- MARINHO, A. BRUHNS, H. T. (Org.). **Turismo, lazer e natureza**. São Paulo: Manole, 2003.
- MATHIAS, R. **Uma proposta de judô para a escola pública**. Trabalho de formatura, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1995.
- MOREIRA, A. F. A.; CANDAU, V.M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2008.
- NORA, C. **O Judô na escola e a formação do cidadão**. Trabalho de formatura, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1996.

NOVA ESCOLA. Por que trabalhar com projetos. São Paulo, 2001.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RADICAL, O. **História do montanhismo**. Apresenta informações sobre diversas atividades de Aventura. 2007. Disponível em: <<http://www.oradical.uol.com.br>>. Acesso em: 10 set. 2007.

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

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **Ginástica Geral: uma área de conhecimento da Educação Física**. 1997.163 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997. Capítulo III.

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

TAVALER, S. Tai - chi - chuan: uma ginástica ou dança? Experiência não formal em Educação Física escolar. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 1995, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro, 1995.

TUBINO, M.J.G. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VENÂNCIO L.; CARREIRO E. A. Ginástica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

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

VOLP, C. M. **Vivenciando a dança de salão na escola**. 1994. 276 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 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.