

DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Suraya Cristina Darido

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

Atualmente, coexistem, na área da Educação Física, diversas concepções sobre qual deve ser o papel da Educação Física na escola. Essas concepções têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. São elas: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Construtivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-Emancipatória; Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998); além de outras (DARIDO, 2003). Faz-se necessário destacar que, na prática pedagógica, as perspectivas que se instalam não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. Em outras palavras, dificilmente seguimos uma única abordagem.

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados. É importante ressaltar também que, neste texto, os termos; modelos, linhas, perspectivas, concepções, tendências e abordagens, serão utilizados como sinônimos.

Enfatizamos que, neste texto, não descreveremos cada uma das tendências arroladas anteriormente¹, antes, realizaremos uma síntese das principais concepções teóricas da Educação Física na escola. Também sintetizaremos as tendências que derivam dessas concepções, mas que não são defendidas explicitamente por autores e livros, embora sejam extremamente praticadas no interior da escola. Um exemplo disso pode ser notado na tendência de se conceber a Educação Física como prêmio ou castigo e compreendê-la como meio para aprender conteúdos mais valorizados na escola.

1. Descrevemos cada uma das abordagens em livro intitulado DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÊMIO OU CASTIGO

Atualmente, pelo menos na rede pública estadual de São Paulo, a disciplina de Educação Física é oferecida por professores especialistas na área, ou seja, por professores com formação superior em Educação Física, o que pode ser considerado um avanço. Por outro lado, como temos que trabalhar coletivamente, precisamos conhecer como pensam as professoras de sala (PEB 1). Podemos dizer, baseando-nos em pesquisa, que elas têm concepções dominantes sobre o papel da Educação Física na escola, que não são excludentes, antes se complementam, especialmente, na prática cotidiana. Essas concepções podem ser notadas em seus discursos. As professoras reconhecem que os alunos experimentam muito prazer nas práticas corporais. Justamente por isso, utilizam as aulas ora como prêmio, pelo bom comportamento dos alunos em sala de aula, ora, com sua supressão, como castigo. Diante disso, aparecem discursos como: “Se vocês terminarem as tarefas nós sairemos da sala; caso contrário, vocês não terão a aula de Educação Física hoje” ou “Como vocês estão muito indisciplinados hoje, não sairão para as aulas de Educação Física”.

Essas práticas são muito frequentes. Isto provavelmente ocorre porque muitos professores não conhecem os benefícios e a importância da Educação Física em termos educacionais e também porque têm dificuldades no tratamento das questões relacionadas à autoridade e aos limites. Mesmo que haja um treinamento e crítica a estes procedimentos, os professores insistem na sua manutenção, provavelmente porque “funciona”, tendo em vista a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física.

Inclusive, em pesquisa realizada anteriormente (DARIDO, 2004), verificamos que a Educação Física é a disciplina preferida de mais de 50% dos alunos da escola, inclusive dos alunos do Ensino Fundamental. Para os alunos do Ensino Médio, esse número fica em torno de 40%. Esses dados mostram que talvez a escola não esteja aproveitando essas expectativas dos alunos na escola.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEIO: A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA E DA PSICOMOTRICIDADE

Muitos professores não especialistas e até alguns com formação específica em Educação Física entendem que o papel da disciplina é auxiliar na melhoria da alfabetização, da sociabilização, da lateralidade, da coordenação motora etc. Ou seja, existe a crença de que as aulas de Educação Física servem de meio para outras aprendizagens, certamente mais prestigiosas para a escola, como a aprendizagem da matemática ou a alfabetização.

Não se trata de negar o papel importante que a questão da interdisciplinaridade deve desempenhar na escola e o foco da Educação Física neste contexto, mas sim de ter em mente que a interdisciplinaridade só será positiva para a Educação Física na escola quando estiverem claras para o professor quais são as finalidades desta disciplina. Somente deste modo, haverá preocupação em assegurar ao aluno as questões relacionadas à cultura corporal com suas características específicas.

Essa visão da Educação Física como meio para outras aprendizagens é derivada em grande parte de duas concepções: abordagem psicomotricista e construtivista (DARIDO, 1998). Vejamos, então, um resumo dessas duas perspectivas.

O livro *Educação de corpo inteiro* de autoria do Professor João Batista Freire (1989), teve papel determinante na divulgação das ideias construtivistas na Educação Física, embora o autor tenha também recebido outras influências, como da psicomotricidade, por exemplo.

A proposta denominada construtivista é apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo de padrões de comportamento, sem considerar as diferenças individuais e levar em conta as experiências vividas pelos alunos. O objetivo da proposta mecanicista é selecionar os mais habilidosos para competições de alto nível.

No construtivismo, a intenção é a de construir conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapole o simples exercício de ensinar e aprender. Assim, conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação, em um processo de constante reorganização. Essa concepção teve forte influência de Piaget. A principal vantagem desta abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal.

Na orientação da CENP (SÃO PAULO, 1990), a meta da construção do conhecimento é evidente quando propõe como objetivo da Educação Física,

[...] respeitar o seu universo cultural (do aluno), explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea, e gradativamente propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista a construção do conhecimento. (SÃO PAULO, 1990, p. 18).

O que não fica esclarecido na discussão desta questão é qual conhecimento que se deseja construir, por meio da prática da Educação Física escolar. Se for o mesmo buscado pelas outras disciplinas, tornaria a área como um instrumento de auxílio ou de apoio para a aprendizagem de outros conteúdos.

Através da observação da prática da Educação Física na escola, Darido (2001) verificou que a concepção de Educação Física como meio para um outro fim é demasiadamente aceita e até estimulada pelos diferentes segmentos que compõem o contexto escolar, como diretores, coordenadores, professores da própria área e de outras áreas do conhecimento.

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

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

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

A Psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que surge, a partir da década de 1970, em contraposição ao modelo esportivista. Nele, o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, busca garantir a formação integral do aluno (SOARES, 1996). Na verdade, esta concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica.

O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no País foi, sem dúvida, o francês Jean Le Boulch, por meio da publicação de seus livros, da sua presença no Brasil, e de seus seguidores, presentes em várias partes do mundo. Mesmo antes da tradução das suas primeiras obras, alguns estudiosos tomaram contato com suas ideias em outros países da América Latina frequentando cursos e mantendo contatos pessoais.

É importante salientar que a Psicomotricidade foi e é indicada não apenas para a área da Educação Física, mas também para psicólogos, psiquiatras, neurologistas, reeducadores, orientadores educacionais, professores e outros profissionais que trabalham junto às crianças. Talvez seja por isso mesmo que é bastante significativa a influência desta abordagem nas esco-

las normais e nos cursos de pedagogia. Especificamente, na área da Educação Física é possível observar, atualmente, a psicomotricidade como disciplina em alguns cursos superiores. Também pode-se notar que alguns livros utilizam este referencial para a prática escolar e alguns professores participam de associações que agregam especialistas em psicomotricidade.

Em crítica ao modelo esportivista Le Boulch afirma que: “[...] a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo”, (1986, p. 23). O autor prossegue em suas críticas à Educação Física, ressaltando que: “[...] eu distinguia dois problemas em educação física: um deles ligados aos fatores de execução, centrado no rendimento mecânico do movimento, e outro, ligado ao nível de controle e de comando que eu chamei psicomotor [...]” (1986, p. 23).

A educação psicomotora refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas, e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se, por meio do intercâmbio com o ambiente humano.

Le Bouch (1986) acreditava que a educação psicomotora é a base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo e da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. Na opinião do autor, a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, pois permite prevenir inadequações difíceis de serem corrigidas quando já estruturadas.

O discurso e a prática da Educação Física, sob a influência da psicomotricidade, conduz à necessidade do professor de Educação Física em sentir-se com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado.

EDUCAÇÃO FÍSICA COM O OBJETIVO EXCLUSIVO DE MELHORIA DA SAÚDE E DA QUALIDADE DE VIDA

A compreensão de que o papel da Educação Física, na escola, consiste em ser o de auxiliar na recuperação, aquisição e manutenção da saúde é bastante aceita pelo imaginário social, sendo a resposta mais prontamente dada por grande parte dos professores, inclusive da área, e de outros profissionais. O argumento mais utilizado em favor dessa visão é o de que o ser humano nunca foi tão sedentário, inativo e obeso. Assim, o papel da Educação Física seria o de substituir o trabalho corporal antes realizado para a própria sobrevivência.

Nahas (1997), Guedes e Guedes (1996), para citar alguns, advogam em prol de uma Educação Física escolar dentro da matriz biológica, da saúde e da qualidade de vida. Guedes e Guedes (1996) ressaltam que uma das principais preocupações da comunidade científica, nas áreas da Educação Física e da saúde pública, é a de levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física. Os autores, baseados em diferentes trabalhos americanos, entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência caracterizam-se como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. Como proposta, sugerem a redefinição do papel dos programas de Educação Física na escola, agora como meio de promoção da saúde ou como indicação para um estilo de vida ativa, também proposta por Nahas (1997).

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

Estas considerações se aproximam daquelas explicitadas por Betti (1991) quando o autor faz referências à necessidade da não exclusão nas aulas de Educação Física. Além disso, Guedes e Guedes criticam os professores que trabalham na escola apenas as modalidades esportivas tradicionais; voleibol, basquetebol, handebol e futebol, “[...] impedindo, desse modo, que os escolares tivessem acesso às atividades esportivas alternativas que eventualmente possam apresentar uma maior aderência a sua prática fora do ambiente escola [...]” (1996, p. 55).

Os autores consideram que as atividades esportivas são menos interessantes para a promoção da saúde, devido à dificuldade no alcance das adaptações fisiológicas e porque não prediz sua prática ao longo de toda a vida.

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

Muitas críticas são tecidas a essa visão de saúde renovada na Educação Física escolar. Palma (2000), um dos críticos, por exemplo, aponta que o conceito de saúde não deve estar

centrado apenas no indivíduo, nem deve ser visto apenas como a ausência de doenças, antes como um conceito dinâmico e multifatorial. Para o autor, é um erro responsabilizar somente o indivíduo pela adoção de um estilo de vida ativo. O problema deve ser visto como social, diretamente ligado às condições de vida da sociedade em que este indivíduo está inserido. Alerta que é preciso repensar os “modos de olhar” a saúde, permitindo desta maneira àquele que mais precisa realizar seu direito à prática de atividade física e saúde.

Palma (2000) questiona a interpretação que se faz dos estudos a respeito dos benefícios que a atividade física regular proporciona à saúde. Afirmar que o modo de olhar a relação entre atividade física e a saúde aponta para duas grandes inquietações: a visão estreita de saúde; a não identificação de grupos desprivilegiados. O autor chama a atenção de que o foco da análise deve considerar as características da comunidade em que as pessoas vivem ao invés dos atributos individuais.

Embora se possa encontrar na literatura vários estudos que associam as desigualdades sociais aos valores de morbi-mortalidade, perduram as questões relativas à interpretação destes achados. Autores citados por Palma, ao enfrentarem estas questões, trataram-na como resultante das políticas e condições sociais que se exercem sobre o coletivo das pessoas. Colocam que não basta reconhecer as diferenças entre as médias salariais de determinados grupos. É preciso, antes, perceber que os efeitos das desigualdades sociais sobre a saúde são produtos de processo histórico, político e econômico, os quais refletem a combinação de exposições negativas, perda de recursos, dificuldade de acesso aos bens e serviços, deficiências de informação, entre outros.

A relação da saúde com as condições socioeconômicas pode ser verificada em pesquisas realizadas em vários países. O aumento dos riscos de doenças coronarianas, taxas de mortalidade por doenças como hipertensão, arterosclerose, estresse etc., apresenta-se inversamente proporcional à elevação da renda, ou seja, quanto maior o nível socioeconômico e maior grau de escolaridade, menor o risco de desenvolver estas doenças.

Portanto, não se pode responsabilizar somente o indivíduo pela adoção de um estilo de vida ativo. O problema deve ser visto como social, diretamente ligado às condições de vida da sociedade em que este indivíduo está inserido. O autor alerta para o fato de que é preciso repensar os “modos de olhar” a saúde, permitindo desta maneira àquele que mais precisa realizar seu direito à prática de atividade física e saúde.

Concordamos com a afirmação de Palma (2000) de que é preciso repensar os “modos de olhar” a saúde e permitir aquele que mais precisa realizar seu direito à prática de atividade física e saúde. Porém, em relação à Educação Física escolar, há falta de propostas práticas que vão ao encontro destes objetivos, daí a importância de estudos e trabalhos que procurem refletir sobre as possibilidades de atuação na escola pela perspectiva de saúde coletiva.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO QUALIDADE DO MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO MOTOR

O modelo desenvolvimentista é explicitado, no Brasil, principalmente nos trabalhos de Tani et al. (1988) e Manoel (1994). A obra mais representativa desta abordagem é *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (TANI et al., 1988). Para os autores, a proposta explicitada por eles é uma abordagem entre várias possíveis, dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos, a qual busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar.

Segundo eles, trata-se de uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar.

Os autores dessa abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Desse modo, uma aula desta disciplina não pode ocorrer sem que haja movimento. Essa abordagem, segundo os autores, não busca na Educação Física solução para todos os problemas sociais do País, pois sabe que discursos genéricos não dão conta da realidade. Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam haver outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras.

Aliás, habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores. Grande parte do modelo conceitual dessa abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora. Como as habilidades mudam ao longo da vida do indivíduo, desde a concepção até a morte, a área de Desenvolvimento Motor constituiu-se em uma importante área de conhecimento da Educação física. Do mesmo modo, estruturou-se também uma outra área de conhecimento em torno da questão de como os seres humanos aprendem as habilidades motoras, a área da Aprendizagem Motor.

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para se adaptar às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

A partir desta perspectiva, passou a ser extremamente vinculada, na área, a questão da adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias. Já no domínio cognitivo, foi proposta uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos, do nascimento à morte.

Os conteúdos devem obedecer a uma sequência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem de fases: dos movimentos fetais; dos movimentos espontâneos e reflexos; de movimentos rudimentares; dos movimentos fundamentais; de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados.

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

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

Nessa proposta o erro deve ser compreendido como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras. Os autores mostram preocupação com a valorização do processo de aquisição de habilidades, evitando-se o que denominam de imediatismo e da busca do produto.

Uma das limitações da abordagem refere-se a pouca importância ou a uma limitada discussão sobre a influência do contexto sociocultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.

A questão que se coloca é a seguinte: será que todas as habilidades apresentam o mesmo nível de complexidade? Ou será que chutar, principalmente em função da história cultural do nosso país, não é mais simples para os meninos do que a habilidade de rebater? Outros exemplos podem ser previstos, pois ensinar a nadar em cidades litorâneas deve ser diferente de outros tipos de cidade, tanto no que diz respeito aos objetivos de ensinar-aprender a nadar, quanto às experiências que as crianças têm em relação ao meio líquido.

Na abordagem sociocultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano proposta por Vygotsky, a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento humano é enfatizada. Portanto, será diferente ensinar futebol para meninas e para meninos, porque o percurso de desenvolvimento é em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana,

mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1993).

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEIO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Em oposição ao modelo mecanicista/tradicional, discute-se, na Educação Física, a abordagem crítico-superadora, como uma das principais tendências. Esta proposta tem representantes nas principais Universidades do país e é, também, a que apresenta um grande número de publicações na área, especialmente em periódicos especializados. A proposta crítico-superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e neo-marxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libaneo e Dermerval Saviani.

O trabalho mais marcante desta abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado “*Metodologia do ensino da Educação Física*”, publicado por Soares et al. (1992). Faz-se necessário destacar que, antes desta data, outros trabalhos importantes, como por exemplo “Educação Física cuida do corpo... e mente” (MEDINA, 1983), e “Educação Física e aprendizagem social” (BRACHT, 1992), foram publicados.

Essa pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar, não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Esta percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo.

Ainda de acordo com Soares et al. (1992), a pedagogia crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Essa pedagogia é também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete. Esta reflexão pedagógica, por sua vez, é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.

Até o momento, pouco tem sido feito em termos de implementação dessas ideias na prática da Educação Física, embora haja um esforço neste sentido. Resende (1994) afirma que “[...] os que defendem os pressupostos da perspectiva dialética ou histórico crítica ainda não deram contribuições relevantes no sentido da elaboração didático-pedagógica, de modo a subsidiar a prática educativa” (p. 34).

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo, ressaltam que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento.

Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos. Nas palavras dos autores; a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal que tem como temas, o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA CULTURA

Em geral, não paramos para refletir o que justifica a presença de determinada disciplina na escola. A impressão que se tem é a de que a resposta a esse questionamento é um tanto óbvia, ou seja, não se trata de um questionamento relevante. A questão que se coloca é: para que Educação Física na escola?

Vimos anteriormente que há diferentes possibilidades para responder a essa pergunta. Com a tradição, poderíamos responder para: divertir; auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas escolares; ainda, melhorar a qualidade do movimento ou auxiliar na transformação da sociedade, ou na melhoria da saúde da população. Ufa... Para que serve mesmo Educação Física na escola? Muitos autores e propostas têm defendido a perspectiva da cultura, justamente é esta que defendemos neste trabalho. Vejamos o que significa compreender o papel da Educação Física na perspectiva da cultura corporal.

A Educação Física trata na escola de transmitir às novas gerações um rico patrimônio cultural da humanidade ligado aos jogos e esportes, às danças e ginásticas que demoraram séculos para serem construídos. Ou seja, trata-se de ensinar práticas e conhecimentos que merecem ser preservadas e transmitidas às novas gerações. A Educação Física possui uma tradição e um conhecimento ligado ao jogo, ao esporte, à luta (que inclui a capoeira), à dança, à ginástica, às práticas circenses, às práticas corporais alternativas, às atividades físicas de aventura e aos exercícios físicos. Esses podem ser considerados os conteúdos da Educação Física na escola.

Essas práticas corporais surgiram ao longo da história da humanidade basicamente por duas razões diferentes:

- ★ Como exigência para satisfazer necessidades básicas de alimentação e de defesa, em forma de trabalho ou de guerra. A partir daí surgiram algumas práticas como a ginástica e as lutas.
- ★ Da necessidade da humanidade de expandir seus sentimentos e emoções, sobretudo na forma de dança e jogos.

É importante frisar que essas práticas não devem ser ensinadas e aprendidas pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer, mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos e um saber ser, 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 jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente com esses conhecimentos, deve aprender quais são os benefícios de tais práticas, porque se pratica 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 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, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos e essa produção pode ser denominada perfeitamente de cultura. Em consonância com o autor, podemos afirmar 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 área. Por questão de afinidade e facilidade linguística, utilizaremos neste texto o termo cultura corporal.

A cultura corporal, por se tratar de um conjunto de saberes diversificados e riquíssimos, assume enorme importância nas aulas de Educação Física escolar. Seus conhecimentos são indispensáveis para a ampliação do universo cultural do aluno e para compreensão da realidade em que ele está inserido, a fim de que possa exercer uma ação consciente e segura no mundo imediato. Dito com outras palavras, espera-se que os conhecimentos adquiridos na escola, na disciplina de Educação Física, tornem as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter nas mudanças de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como ajudá-las a adquirir conhecimentos necessários para que isso ocorra (MOREIRA; CANDAU, 2008).

É importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas de Educação Física, para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol ou basquetebol). Na verdade, a inclusão e a possibilidade das vivências de outras práticas corporais (ginásticas, jogos, brincadeiras, lutas, danças) podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação.

Por exemplo, a mídia é bastante presente no cotidiano dos jovens, transmitindo conceitos, alimentando o seu imaginário e construindo um entendimento de mundo. Os meios de comunicação transmitem informações sobre os novos esportes, novos produtos de consumo, aulas de ginástica pela TV, discussões sobre o perfil dos jogadores, análises técnicas e táticas dos esportes, entre outras. Também através da mídia, são vinculados valores a respeito de padrões de beleza e de “corpo perfeito”, estética, saúde, sexualidade, desempenho, competição exacerbada e outros. Essas informações, entretanto, nem sempre são corretas ou adequadas do ponto de vista dos valores democráticos, mas elas se sobrepõem pela baixa capacidade crítica da maioria dos telespectadores e leitores.

As temáticas abordadas pelos meios de comunicação representam preocupações comuns a todo jovem e, por isso, precisam adentrar o contexto escolar de tal modo que os conhecimentos construídos possibilitem uma análise crítica dos valores sociais que acabam por se transformar em instrumentos de exclusão e discriminação social (BETTI, 1998). Assim como as demais disciplinas escolares, caberá à Educação Física manter um diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para dentro da escola para discussão e reflexão.

No âmbito das aulas de Educação Física, os alunos podem também vivenciar atividades que os levem a ter um conhecimento sobre o próprio corpo, que priorizem a prática de exercícios mais lentos, com ênfase na respiração e relaxamento, que enfoquem as dimensões do lazer, da saúde e do prazer. Desse modo, permite-se a eles reconhecer seus limites e possibilidades, além de lhes proporcionar uma relação com possíveis discussões promovidas em projetos disciplinares e/ou interdisciplinares.

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 este fato, é muito comum que estes conteúdos esportivos sejam transmitidos superficialmente, apenas na ótica do saber fazer, o que acaba limitando a perspectiva do que se ensina/aprende, do conhecimento produzido pela humanidade sobre a cultura corporal.

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-se como objeto apenas de aprendizagem informal ou oculta (FORQUIN, 1993), e é

provável que para muitos professores de Educação Física seja relevante ensinar esporte, mas 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 também compreender que os alunos são sujeitos da história e não meros reprodutores de cultura, ou seja, além de reproduzir as práticas, os alunos devem ser incentivados a produzi-las e transformá-las. Para uma melhor compreensão dessa discussão, tomemos como exemplo o caso da cesta ou cesto de basquetebol. A cesta de basquetebol sofreu diversas transformações ao longo da história. No início da criação do esporte, cestos de pêssego com o fundo fechado foram utilizados. Isso exigia que os jogadores subissem uma escada a cada ponto convertido. Com o tempo, passou-se a utilizar uma alavanca que abria o fundo do cesto e liberava a bola. Na atualidade, temos tabelas retráteis e aros de mola.

Agora, imagine o aluno que começa a praticar e assistir aos jogos de basquetebol nos dias de hoje. Provavelmente, em sua compreensão, este esporte sempre foi e será praticado em uma quadra que possui tabela de acrílico com aro de metal. Desse modo, ele terá apenas uma visão reduzida da história. Nesse contexto, o professor terá uma atuação fundamental, conduzindo o aluno ao entendimento das transformações por que passou e pode passar o basquetebol. Essa intervenção tem duas dimensões complementares, a primeira delas é reconhecer o valor das produções culturais de nossos antecessores, e a segunda dimensão é conduzir os alunos ao reconhecimento de suas possibilidades de produzir cultura. Na prática, o aluno conhece as transformações históricas do basquetebol e vivencia possibilidades de modificação e adaptação dos elementos do jogo (objetivos, regras, materiais, espaço, número de jogadores), aspectos que o capacite a assumir o papel de sujeito de sua história e da história do basquetebol.

Chegamos até aqui ao seguinte entendimento sobre os objetivos para o ensino do basquetebol, trata-se de um patrimônio cultural da humanidade que merece ser preservado, transmitido, transformado e usufruído pelas novas gerações. As finalidades em conhecer e praticar as atividades corporais estão relacionadas à intencionalidade do sujeito que se movimenta, mas acreditamos que existam alguns aspectos fundamentais perseguidos por aqueles que aprendem as práticas corporais.

Quanto às finalidades para o ensino da Educação Física é possível elencar os objetivos relacionados à saúde, ao lazer e à apreciação crítica. A busca por melhores condições de vida relacionada à saúde é uma possibilidade possível na aprendizagem da Educação, porém não a única. Pode colaborar com a melhoria da saúde ou mesmo com a adoção de um estilo de vida ativo.

Outra finalidade é a prática como forma de lazer, como atividade relacionada à vivência lúdica realizada no tempo livre. Assim, no ensino das práticas corporais, o professor deve estar atento ao fornecimento de repertório de movimento, mas também ao tratamento de atitudes para com o lazer, bem como a compreensão do que venha a ser esse termo.

A apreciação crítica do esporte, da dança, do circo e de outras práticas é uma terceira finalidade que pode ser buscada, seja por meio da mídia ou mesmo daquela corporalmente presente no ambiente do espetáculo. Tal finalidade demanda uma compreensão abrangente das práticas corporais, no que diz respeito a sua vivência e ao conhecimento sobre determinantes culturais, sociais, econômicos etc.

Assim, deverá compor o rol de conteúdos da disciplina da Educação Física na escola, em uma dimensão biológica: as relações entre nutrição, gasto energético e as diferentes práticas corporais, bem como entre exercício, lesões e uso de anabolizantes; o desenvolvimento das capacidades físicas; e a melhoria da saúde e da estética. Já em uma dimensão socio-cultural, deve ser esclarecido aos alunos as relações entre esporte, sociedade e interesses econômicos; a organização social, o esporte e a violência; o esporte com intenções de lazer e de profissionalização; a história e o contexto das diferentes modalidades esportivas; a qualidade de vida, atividade física e contexto sociocultural; as diferenças e similaridades entre as práticas dos jogos e dos esportes; as adaptações necessárias para a prática do esporte voltado para o lazer, entre outros.

Assim, se fossemos questionados sobre quais são os objetivos para o ensino de Educação Física, diríamos que é um patrimônio cultural da humanidade que merece ser preservado, transmitido e transformado pelas novas gerações e que as finalidades de seu ensino perpassam a promoção da saúde, a vivência do lazer e a apreciação crítica.

Retornemos à pergunta inicial: Em que consiste a Educação Física? Há inúmeras possibilidades para a disciplina a serem discutidas, sobretudo, implementadas. Na verdade, como afirma Daólio (2004, p. 10), considerá-la na perspectiva da cultura faz avançar na Educação Física a compreensão de aspectos simbólicos, estimulando estudos e reflexões sobre a estética, a beleza, a subjetividade, a expressividade, a sua relação com a arte, enfim, sobre o seu significado.

REFERÊNCIAS

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

BETTI, M. **A janela de vidro**: Esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.

- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998.
- DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, 20 (1), p.58-66, 1998.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- 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.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GALLAHUE, D. **Understanding motor development in children**. New York: Wiley, 1982.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996.
- LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1993.
- LE BOUCH, J. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 8, v. 1, 82-97, 1994.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papirus, 1983.
- MOREIRA, A. F. A.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2008.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: Seminário de Educação Física Escolar, 4., 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 1997. p. 17-20.

PALMA, Alexandre. Atividade física, no processo saúde-doença e condições socioeconômicas: uma revisão de literatura. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, jan./jun., 2000.

RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da Educação Física escolar. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. **Ensaio sobre Educação Física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Educação Física no 1º grau**. São Paulo: CENP, 1990.

SOARES, C. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

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