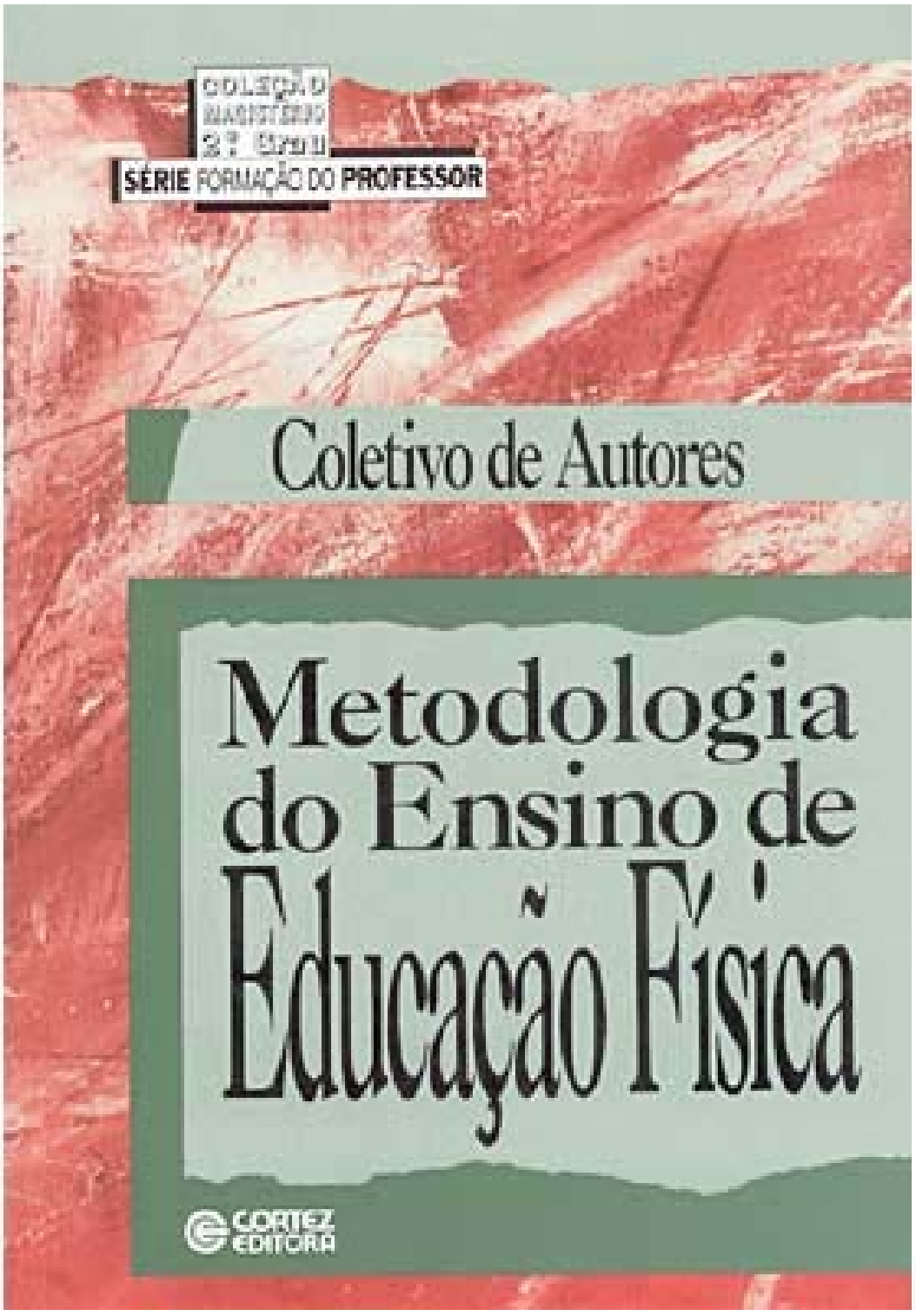
COLEÇÃO MAGISTÉRIO 2º Grau
SÉRIE FORMAÇÃO DO PROFESSOR
Coletivo de Autores
Metodologia do Ensino de Educação Física
CORTEZ EDITORA

Índice

Apresentação 4
INTRODUÇÃO 10
CAPITULO 1: 13
A Educação Física no Currículo Escolar: Desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal 13
1. Á respeito do projeto político-pedagógico 13
2. Concepção de currículo ampliado 15
3. Alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento 19
4. Os ciclos de escolarização 23
5. Confronto das perspectivas da Educação Física Escolar na dinâmica curricular 24
CAPITULO 2: 33
Educação Física Escolar: na direção da Construção de uma Nova Síntese 33
1 A Respeito da Pergunta: O Que é Educação Física? 33
2. Breve Histórico da Educação Física 34
3. Os Movimentos "Renovadores" na Educação Física 38
CAPITULO 3: 41
Metodologia do Ensino da Educação Física: a Questão da Organização do Conhecimento e sua Abordagem Metodológica 41
1. O Conhecimento de que Trata a Educação Física 41
2. O Tempo Pedagogicamente Necessário para o Processo de Assimilação do Conhecimento 44
2.1 Jogo 45
2.2 Esporte 48
2.3.Capoeira 53
2.4 Ginástica 53
2.5 Dança 58
3. Os Procedimentos Didático-Metodológicos 62
3.1 A Estruturação de Aulas 62
3.2. A Tematização de Aulas: O Exemplo da Ginástica 63
CAPITULO 4: 68
Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física 68
1. Significado da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física 68
2. O Quadro Atual da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física 71
3. Referencias para Conduzir Metodologicamente a Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física 73
4. Finalidades, Conteúdo e Forma para uma Proposta de Avaliação 73
4.1 O Projeto Histórico 74
4.2 As Condutas Humanas 74
4.3 As Práticas Avaliativas 74
4.4 As Decisões em Conjunto 74
4.5 O Tempo Pedagogicamente Necessário para a Aprendizagem 75
4.6 A Compreensão Crítica da Realidade 75
4.7 O Privilégio da Ludicidade e da Criatividade 75
4.8 As Intencionalidades e Intenções 75
4.9 A Nota Enquanto Síntese Qualitativa 75

4.10 Reinterpretação e redefinição de valores e normas 76
5. Implicações Metodológicas 76
5.7 No Fazer Coletivo 76
5.2 Nos Conteúdos e Metodologia 76
5.3 Nas Normas e Critérios 76
5.4 Nos Níveis de Desenvolvimento dos Alunos 77
5.5 No Redimensionamento do Processo de Ensino 77
5.7 Nas Fontes de Dados Quantitativos e Qualitativos 77
5.8 Na Utilização de Instrumentos 78
5.9 Na Interpretação do Insucesso e do Erro 78
5.10 Nos Eventos Avaliativos 78
6. A Avaliação Na Aula: Um Exemplo 79
6.1 Em Relação à Preparação da Aula 80
6.2 Em Relação ao Desenvolvimento da Aula 80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 84

METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Apresentação

Quando, em agosto de 1990, reunimo-nos todos numa sala da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, para tratarmos da elaboração deste livro, pensávamos possuir a exata medida do desafio que estávamos por enfrentar. Ledo engano. Hoje, passados vinte meses daquele I Seminário de Estudos, percebemos o quanto sub-dimensionamos, naquela ocasião, a envergadura do trabalho que nos propúnhamos desenvolver. Foram meses de reflexão, estudos, debates, tudo isso permeado pelos afazeres do nosso cotidiano: aulas, orientações acadêmicas, reuniões administrativas, participações em eventos, mais aulas e... mais reuniões... Porém, desde aquela ocasião, sabíamos da relevância do projeto. Chegamos, em vários momentos, a nos intimidar com a importância que ele, a cada momento, ganhava. Mas existia algo que nos empurrava para a frente. Parecia até que todos nós, como um coro organizado, possuíamos martelando em nossas cabeças os versos daquele poema infantil, "Arriscar", de Leif Kristihansson,

> ...Há pessoas que nunca se interrogam
> Sobre o que se avista do alto de uma montanha
> Ou sobre se é possível lançar o Disco
> A 100 metros de distância.
> Essas pessoas nunca arriscam...

Foram três seminários de estudos. Depois deles, a elaboração do texto. Tarefa árdua! Até chegarmos a este, que hoje tomamos público, foram feitas revisões, marcadas por muitos percalços. Nunca tivemos tão presente o quanto éramos pessoas "de carne e osso". Pudemos experimentar - cada qual a seu modo - nossa capacidade de compreender os limites de cada um, de respeitar os problemas pessoais - e quantos foram! - que em vários momentos afligiam ora um, ora outro... Pois isso tudo, se aparentemente emperrava o desencadear do trabalho, contraditoriamente agora, olhando para ele concluído, sabemos mais do que nunca o quanto acabou nos impulsionando adiante... em todos os sentidos!

> ...Há pessoas que nunca tentam modificar o que está mal
> Ou modificarem-se a si próprias Essas pessoas nunca arriscam...

Naquele I Seminário de Estudos, Lino nos colocou a par da situação: tinha ele integrado, nos anos de 1987 a 1988, um grupo de trabalho que, sob a coordenação da PUC-SP, responsabilizou-se pela execução do Projeto Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes, projeto esse financiado pela Secretaria de Ensino de 2º Grau do Ministério da Educação. A ele, particularmente, coube a responsabilidade pela elaboração do documento Diretrizes Gerais para o

Ensino de2° Grau: *Núcleo Comum, Educação Física*, o qual acabou sendo publicado por aquele Ministério naquele mesmo ano de 1988.

Em 1989, a notícia: a Cortez Editora, contatada pelos coordenadores do Projeto, após análise do conjunto dos documentos a ele inerentes, demonstrou interesse em editá-lo. Tendo sido comunicado pelos coordenadores do Projeto, sobre o interesse da editora, Lino viu-se diante da necessidade de incorporar àquele documento o resultado das experiências acumuladas ao longo do tempo de sua exposição às críticas dos especialistas da área. O documento envelhecera. Tinha servido de subsídio para a definição de políticas públicas em educação física escolar em alguns estados brasileiros e o resultado obtido sem dúvida apontava para a sua superação. Tal constatação, longe de entristecê-lo, apenas reforçou o seu - e o nosso - entendimento da construção do Novo, qual seja, não pela eliminação do Velho, mas sim pela sua apreensão e subseqüente superação.

O documento de 1988 tinha cumprido seu papel. Fazia-se necessário, pois, não a sua publicação e sim o resultante de uma nova síntese provisória que explicitasse os significativos avanços obtidos na compreensão da problemática, bem como o grau de radicalidade alcançado no trato da matéria em apreço, na perspectiva por nós balizada posteriormente de Crítico-Su-peradora.

A elaboração de tal síntese, porém, pela sua complexidade, não era tarefa para uma só pessoa. Isso lhe era evidente, como também já sabia ele a quem recorrer...

...Felizmente
Algumas pessoas
São capazes de arriscar.
...E aqui estamos nós.

Carmen Lúcia Soares, nascida em Mafra, Santa Catarina, adotou o Paraná desde cedo, lá fazendo o seu curso de graduação em Educação Física. Iniciou seu trabalho no magistério de 1º Grau (pré a 4ª série) já em seu primeiro ano de graduação, 1975, atuando como estagiária em escolas da rede pública do município de Curitiba. Em 1976, após aprovação em concurso público nessa mesma rede de ensino, tornou-se professora de Educação Física, onde permaneceu até 1983. Seu envolvimento e interesse pelas questões da educação em geral, e da educação física em particular, a levaram a integrar dois grupos de trabalho pedagógico junto à diretoria de Educação Física e à diretoria de Educação do Departamento de Educação da Prefeitura do Município de Curitiba (atual Secretaria Municipal de Educação), tendo depois assumido a direção da Coordenação de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação do Paraná nos anos de 1984 a 1986. A necessidade de aprofundar seus conhecimentos para melhor responder às questões presentes em sua prática a levaram a ingressar, em 1985, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo onde, em 1990, tornou-se mestre em Educação - área de concentração Filosofia da Educação, dissertando sobre "O pensamento médico higienista e a

Educação Física no Brasil: 1850-1930". Antes mesmo de concluir seu mestrado, tomou-se professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp. Hoje dá seqüência à sua formação acadêmica, desenvolvendo estudos relacionados à Metodologia do Ensino da Educação Física e História da Educação Física escolar, ministrando aulas junto às disciplinas "Didática para o Ensino da Educação Física Escolar" e "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado" para o curso de licenciatura em Educação Física/Unicamp. Fez parte da equipe de assessores da área de Educação Física da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, durante o segundo semestre de 1990 e parte do primeiro semestre de 1991, e do Departamento de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Pernambuco, no mesmo período. Atuou junto ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE, do qual é sócia-pesquisadora, tendo assessorado a diretoria nacional da entidade nas questões afetas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na gestão 1989-1991. Possui artigos sobre Educação Física escolar publicados em periódicos de circulação nacional, como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Revista Brasileira de Saúde Escolar.

Celi Nelza Zülke Taffarel, nascida em Santa Rosa, RS, cidade onde inicia seus estudos na área de Ciências Exatas, junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. Em curto período de tempo redimensiona seus estudos e ingressa no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, curso este concluído em 1976 na Universidade Federal de Pernambuco. No ano seguinte, ingressa como professora da disciplina Prática de Ensino do curso de licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos da UFPE e do Colégio de Aplicação daquela universidade. Foi também docente na Universidade Católica de Pernambuco nas disciplinas: ginástica, ginástica rítmica, handebol, voleibol e futebol de salão. Nessa mesma universidade realizou um ano de estudos de graduação na área de Filosofia. Somada a essas atividades de ensino, destaca-se sua atuação nas atividades de extensão universitária, onde desenvolveu projetos de repercussão social junto à população carente do meio urbano do Recife, como integrante da equipe pedagógica da UFPE. Desse trabalho resultaram textos hoje publicados em cinco livros, vários artigos em revistas especializadas na área e exposições em eventos científicos. Contam-se em sua experiência universitária: a direção do Núcleo de Educação Física da UFPE; a assessoria na área de Educação Física ao Ministério da Educação nos anos de 1985 e 1986; a assessoria à Prefeitura de São Paulo, Secretaria de educação, na área de Educação Física, na administração petista de Luiza Erundina, no segundo semestre de 1990 e primeiros meses de 1991. Em nível de pós-graduação, tem atuado como docente em programas de aperfeiçoamento e especialização na área de Educação Física e Esportes desenvolvidos por universidades, faculdades e governos municipais e estaduais em diferentes regiões do país. Sua linha de pesquisa está centrada na Metodologia do Ensino de Educação Física, tema de sua dissertação de mestrado na Universidade Federal de Santa Maria (1982), publicada em livro intitulado Criatividade nas aulas de Educação Física, e na Formação de Educadores através dos Cursos de Licenciatura, tema da sua tese de doutorado que está sendo desenvolvida junto à Faculdade

de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, da Unicamp. Conta-se ainda em suas experiências o envolvimento com o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, tendo exercido a sua presidência durante as gestões 1987-1989 e 1989-1991. Atua ainda no Núcleo de Educadores e de Ciência e Tecnologia do Partido dos Trabalhadores, em Campinas SP.

Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, nascida em Recife, PE, fez seu curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. Formada, foi professora de um curso de magistério para professores leigos das Escolas Comunitárias de Recife. Integrou a equipe dirigente da Secretaria de Educação do Recife na gestão Jarbas Vasconcelos à frente da chefia do gabinete e da coordenadoria do ensino de 5ª a 8ª séries. Integrou também a equipe dirigente da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco nos governos Arraes e Carlos Wilson, sendo que no governo Armes esteve à frente do Departamento de Ensino Fundamental e no governo Carlos Wilson, à frente da diretoria de Educação Escolar. Nesse mesmo período, coordenou um processo de capacitação para 18 mil professores de 5ª a 8ª séries e assessorou a proposta curricular em Educação Física. É mestre em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sendo atualmente professora de Currículos e Programas, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Prática de Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia do Recife, professora da rede pública estadual de ensino e pesquisadora do Centro de Cultura Luís Freire. É militante de movimentos políticos e assessora grupos populares.

Lino Castellani Filho, paulista, nascido em São Paulo, após passar sua juventude/adolescência em Atibaia, interior do Estado, retoma à capital onde, em 1974, conclui sua graduação em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP). Recém-formado, desloca-se para Ribeirão Preto, de onde transfere-se, um ano depois, para o Maranhão, onde passa sete ricos anos. Vinculado à Universidade Federal daquele Estado, regressa em 1983 para São Paulo, ingressando no mestrado em Educação da PUC-SP, desenvolvendo seus estudos sem abrir mão de viver intensamente todo o processo de reorganização política da sociedade civil brasileira em geral, e da comunidade da educação física em particular, o que o levou a titular-se mestre em Educação - área de concentração Filosofia da Educação em 1988, com a dissertação sobre "Educação Física no Brasil: a história que não se conta", a qual, transformada em livro naquele mesmo ano, caminha hoje para sua quarta edição. Em meados de 1986, atende a convite da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), passando a fazer parte do seu corpo docente, onde está até hoje - dela afastando-se somente no ano de 1989 e primeiros meses de 1990, quando assumiu o cargo de assessor da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação de São Paulo, na administração petista de Luiza Erundina. Sócio do CBCE desde 1980, fez parte de sua diretoria em várias gestões. Hoje assessora a direção nacional da entidade nas questões afetas à Lei de Diretrizes e Base do Desporto Nacional, tema este presente predominantemente em seus estudos acadêmicos, vinculados à linha de pesquisa em políticas públicas em educação física e esportes.

Micheli Ortega Escobar, nascida em Santiago. Chile, graduou-se no curso de Pedagogia em Educação Física no Instituto de Educação Física, Deportes y Kinesiterapia da Universidad de Chile, em janeiro de 1971. Formada também como professora de Educação Física na Educação Primária, foi professora nas escolas primárias do distrito de Talagante, na província de Santiago. Ainda no Chile, participou como integrante da equipe técnica da Assessoria de Educação Física do Ministério da Educação para a rede pública. A busca de aperfeiçoamento a trouxe ao Brasil, onde participou do III Curso para Administradores e Supervisores da Educação para a América Latina, promovido pelo INEP/MEC e OEA (Organização dos Estados Americanos). De volta ao Chile em 1972, encontrou seu país imerso na crise que culminou no golpe militar que levaria Allende a morte. Retoma então ao Brasil, de onde não mais se afasta e aqui passa a desenvolver um profícuo trabalho acadêmico que teve seu início na Universidade Federal da Paraíba, junto à disciplina de natação do curso de Educação Física e na Universidade Federal de Pernambuco, junto às disciplinas de Prática de Ensino, Ginástica I, II e III e Ginástica Olímpica. Assessorou o Departamento de Educação Física da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco durante o governo de Miguel Arraes nos anos de 1988 a 990, onde coordenou o trabalho de reestruturação da disciplina Educação Física para as escolas da rede pública do Estado de Pernambuco, atuando ainda no aperfeiçoamento de professores de educação física através de um programa específico de reciclagem. Publicou em co-autoria os seguintes livros: Metodologia esportiva e psicomotricidade, Natação para portadores de deficiência e Visão Didática da Educação Física. Atualmente realiza seus estudos de pós-graduação em nível de mestrado junto ao Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp. Suas investigações atuais são na área de Didática. Destacam-se ainda, em sua vida acadêmica, o seu envolvimento com o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, onde exerceu o cargo de diretora científica, na gestão 1987-1989.

Valter Bracht, nascido na cidade de Toledo, Paraná, ingressou em dois cursos de graduação na Universidade Federal daquele Estado: Geologia e Educação Física. Preferiu ser técnico em Educação Física, tendo concluído este curso em 1980. Formado, passou a trabalhar como técnico no SESC, ao mesmo tempo em que fazia seu curso de Especialização em Treinamento Desportivo, concluído em 1981, ano em que inicia atividade docente na Universidade Estadual de Maringá, onde está até hoje. Destacam-se em suas atividades: a) realização do mestrado, concluído na Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 1983, tendo dissertado sobre a "Educação Física escolar como campo de vivência social". Seu doutoramento realizou-se na Universidade de Oldenburg, Alemanha, concluído em 1990, com tese versando sobre "Política e esporte no Brasil"; b) envolvimento com o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, onde foi representante no Estado do Paraná, diretor científico e, na atual gestão, presidente. Possui artigo publicado no livro Fundamentos pedagógicos da Educação Física— v.1 e artigos publicados em periódicos de circulação nacional e regional como a Revista Brasileira de

Ciências do Esporte, Revista da Fundação de Esporte e Turismo e Revista da Educação Física/UEM.

Catarinense, gaúcha, pernambucana, paulista, chilena e paranaense... Oriundos de diferentes regiões, temos a nos unir a mesma vontade política de arriscar, de desencadear esforços conjuntos visando a concretização de nossa utopia, unidos que estamos na consecução de um mesmo projeto histórico.

Bem... aí está nosso trabalho. Fiquem com ele, ou melhor, aceitem nosso convite e venham participar conosco dessa construção.

INTRODUÇÃO

Escrevemos este livro pensando no professor de Educação Física que encontramos, em várias oportunidades, nas reuniões das escolas, nas associações, nos cursos de aperfeiçoamento e formação, nos congressos. Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional. Pensamos, também, nos futuros docentes de Educação Física que estão nos cursos de habilitação ao magistério e nos cursos de licenciatura.

Os temas tratados aqui levam em consideração, portanto, as condições reais do exercício profissional, a partir das quais, pretende-se que cumpram a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho. Nesse sentido, um livro de Metodologia da Educação Física não pode ser um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e de novos jogos. Mais do que isso, deve fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente. A apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana. Por isso mesmo, o domínio de conhecimentos permite ao professor tomar consciência de que não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas da sala de aula, mas sua própria re-elaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas.

Este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Este é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física.

Os leitores encontrarão aqui elementos básicos para: a) elaboração de uma teoria pedagógica; b) elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino.

A colocação desses dois elementos não significa que sejam tratados separadamente. A teoria pedagógica é a explicação elucidativa sobre o que se entende por pedagógico e didático para daí se abordar o conhecimento na escola. O programa específico, por sua vez, significa uma dada organização e sistematização do conhecimento selecionado. Assim, teoria e programa se interpenetram a todo momento.

A forma de organização do livro amplia o universo de leitores, usualmente composto de professores, para o de alunos, tanto do curso de magistério quanto das licenciaturas. Por isso, entende-se como necessário explicar brevemente as particularidades de cada capítulo.

"A Educação Física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal" é o título do primeiro capítulo. Nele são colocados elementos teóricos que permitem ao leitor distinguir as matrizes que informam as duas perspectivas: "aptidão física" e "reflexão sobre a cultura corporal".

O estudo desse capítulo possibilita, através da organização de grupos de estudo e debate entre professores e alunos, a escolha consciente daquela perspectiva que responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira.

O professor sentir-se-á apoiado, no desenvolvimento da sua reflexão, com os elementos teóricos sobre a concepção de currículo escolar vinculada a um projeto político-pedagógico que destaca a função social da educação física no contexto da educação escolar.

O segundo capítulo, "Educação física escolar: na direção de uma nova síntese", desenvolve argumentos científicos na perspectiva histórica, para levar o professor à compreensão dos fundamentos que têm legitimado a educação física na escola brasileira. Leituras complementares e pesquisas bibliográficas nas fontes citadas na parte final do livro contribuirão para a elucidação das limitações e necessidades de superação das idéias até hoje sustentadas.

A *"Metodologia do ensino da Educação Física: questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica"* é o título do terceiro capítulo. Nele são tratados aspectos específicos de um programa de educação física para o ensino fundamental e médio. São sugeridas formas para a organização e distribuição dos temas como jogo, ginástica, esporte e outros, ao longo das séries. A metodologia aqui é entendida como uma das formas de apreensão do conhecimento específico da educação física, tratado a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída. Nesse capítulo são colocadas, ainda, a título de exemplo, experiências metodológicas realizadas por professores da rede pública de diferentes estados brasileiros. Sugere-se que os leitores experimentem essas novas formas de tratar o conhecimento da educação física, abordando os temas da cultura corporal a partir do contexto real de sua escola, de sua cidade, de sua região.

O quarto e último capítulo, *"Avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física"*, aponta uma nova concepção e evidencia que a avaliação não se reduz a partes no início, meio e fim de um planejamento ou períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos, muito menos à análise de condutas esportivo-motoras, de gestos técnicos ou táticas.

Destaca-se, nessa nova concepção, a existência de freqüentes momentos avaliativos formais e informais, explícitos ou ocultos, presentes à

vida da escola. Esses momentos constituem uma totalidade que conhecemos como avaliação e da qual é necessário distinguir finalidade, sentido, conteúdo e forma, indiscutivelmente determinados pelo caráter da escola capitalista.

Sugerem-se formas de superação para a avaliação, atribuindo-lhe a tarefa de indicar o grau de proximidade ou afastamento do eixo curricular, norteador do projeto pedagógico, que se materializa na aprendizagem dos alunos.

O livro apresenta, ao final de cada capítulo, uma parte destinada às Notas Bibliográficas e à Bibliografia. Considerando que seu objetivo é clarificar conceituações e definições, indicar outras fontes de consulta e sugerir outras explicações para a problemática da Educação Física escolar, é recomendável que os leitores façam uso delas para ampliação e aprofundamento da nova concepção apresentada.

Finalmente, cabe uma explicação: Os coordenadores da Coleção Magistério – 2º Grau haviam previsto dois livros sobre educação física, um para a Série Formação Geral, de cunho mais teórico, e outro para a Série Formação do Professor, de cunho mais metodológico. No decorrer dos trabalhos os coordenadores e o coletivo de autores optaram pela elaboração de apenas um livro, que agora é publicado.

CAPITULO 1:

A Educação Física no Currículo Escolar: Desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal

Este capítulo busca situar as duas perspectivas da Educação Física escolar - desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal - no âmbito de suas matrizes pedagógicas.

Pretende-se instigar o professor a eleger, para sua prática, aquela perspectiva que responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira. Escola que se pretende "democrática, universal, gratuita, obrigatória, laica e unitária, resultado de um projeto coletivo e adequada em relação aos seus equipamentos materiais e espaços físicos" (Pimenta e Gonçalves, 1990: 85-7).

Aborda-se uma concepção de currículo escolar vinculada a um projeto político-pedagógico, onde se destaca a função social da Educação Física dentro da escola.

1. Á respeito do projeto político-pedagógico

Nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses.

Tais interesses podem ser classificados em imediatos e históricos (Souza, 1987: 11). Pode-se dizer, grosso modo, que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência.

Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio.

Sua luta é pela manutenção do *status quo*. Não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social. Ela detém a direção da sociedade: a direção

política, intelectual e moral. A essa direção Gramsci denomina de "hegemonia".[1]

Os interesses históricos da classe trabalhadora vêm se expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular.

Essa luta se expressa através de uma ação prática, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho.

Como se vê, os interesses de classe são diferentes e antagônicos. Portanto, não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado.

Esse entendimento, que pode ser considerado um discurso da ideologia dominante, mascara a realidade social e o conflito entre as classes sociais no movimento de afirmação dos seus interesses.

Nesse movimento há momentos em que se acirra o conflito, o que vem a provocar uma crise. E é exatamente dessa crise que emergem as pedagogias. A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico. A pedagogia é, pois, a "... reflexão e teoria da educação capaz de dar conta da complexidade, globalidade, conflitividade e especificidade de determinada prática social que é a educação" (Souza, 1987: 27).

Uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses. Nessa crise, outras explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou manutenção de uma hegemonia.

O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora.

Nessa perspectiva de entendimento, a reflexão pedagógica tem algumas características específicas: é "diagnostica, judicativa e teleológica" (Souza, a 1987: 178-83).

Diagnostica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que

depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe.

Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social.

É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?

Trata-se de compreender como o projeto político-pedagógico se realiza na escola, como se materializa no currículo.

2. Concepção de currículo ampliado

O esforço de teorização sobre currículo, em que pese os trabalhos científicos desenvolvidos por autores brasileiros e estrangeiros, ainda não aponta para uma teoria amplamente aceita na qual se explicite seu objeto de estudo.[2]

Tentando contribuir para com o debate nacional sobre essa questão, realizaram-se estudos na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco no período de março de 1987 a março de 1991.

Esses estudos fundamentaram uma proposta para o ensino da Educação Física reconhecida como um avanço teórico-metodológico da área, a qual é informada por uma determinada concepção de currículo.

Algumas considerações dessa proposta foram incorporadas neste e no próximo capítulo, pela relevância com que foram tratadas em face do objetivo deste livro: facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino médio e das séries iniciais do ensino fundamental.

A experiência pernambucana argumenta sobre as conceituações tradicionais e conservadoras de currículo: "rol de disciplinas; matérias estudadas na escola ou seriação dos estudos; vida e todo o programa da escola; todas as experiências das crianças sob a responsabilidade da escola" (Ragan,1973: 3). Atribui, ainda, a dificuldade de se construir uma teoria geral de currículo "... a necessidade de se fundamentar, de maneira articulada, as formas como o homem, historicamente, construiu e sistematizou o conhecimento, como este conhecimento se expressa na realidade, e como o homem pensa sobre ele" (Varjal, 1991: 30-5).

Trata-se de vincular a teoria geral do conhecimento com a psicologia cognitiva, de forma a fundamentar cientificamente a reflexão e a prática pedagógica desenvolvidas no processo de escolarização.

Originária do latim curriculum, currículo significa corrida, caminhada, percurso. Por analogia tem-se uma primeira aproximação conceituai - o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.

Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras.

Numa outra aproximação pode-se dizer que o objeto do currículo é a reflexão do aluno. IA escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual.

A amplitude e a qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada. À ordenação desta amplitude e qualidade denominamos de eixo curricular: princípio noneador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos.

O eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza. A partir dele se delineia o

quadro curricular, ou seja, a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares.

Quando um currículo escolar tem como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação de determinadas atividades profissionais, a reflexão pedagógica se Limita à explicação das técnicas e ao desenvolvimento de habilidades, objetivando o exercício e o domínio por parte dos alunos.

Nessas escolas, geralmente as matérias e disciplinas se vinculam à área tecnológica. Aí dá-se prioridade ao conhecimento de técnicas, ou seja, ao ensino das técnicas.

O ensino é aqui compreendido como a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico.

No caso das referidas escolas, as explicações pedagógicas são sistematizadas a partir de uma lógica formal, uma pedagogia não crítica e um conhecimento técnico. Trata-se de um currículo conservador, porque a natureza da reflexão pedagógica não explicita as relações sociais e mascara seus conflitos.

Não se quer dizer com isso que os currículos das escolas técnicas, pela sua natureza profissionalizante, tenham que ser necessariamente conservadores. Sem dúvida poderiam ampliar a reflexão pedagógica desenvolvendo nos alunos uma lógica dialética, mesmo com ênfase no conhecimento técnico, desde que historicizado, ou seja, retraçado desde sua gênese.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo/ Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da "realidade" e não a sua totalidade.

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento

articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento.

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.). Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão.

Há, portanto, uma relação: ação com dois pólos determinantes, na qual um não existe sem o outro. A relação entre as matérias enquanto partes e o currículo enquanto todo é uma das referências do conceito de currículo ampliado que propomos. Esse currículo se materializa na escola através do que se denomina de dinâmica curricular.

Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normalização escolar. Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político pedagógico escolar.[4]

Para Saviani (1991:26) o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e seqüenciar esse saber de modo a que o aluno passe a dominá-lo. Para o autor, o "saber escolar é o saber dosado e seqüenciado para efeito de sua transmissão - assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo".

No conceito de dinâmica curricular, portanto, o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica.

Esse trato não se viabiliza num vazio, está diretamente vinculado a uma organização escolar. A organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender.

A apresentação do saber na escola se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários etc. Tempo que é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios cobertos, bibliotecas, quadras, campos etc.

Os dois pólos até aqui tratados da dinâmica curricular se institucionalizam na escola, através de um terceiro: a normalização escolar que representa o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação etc.

Dependendo da natureza do projeto político-pedagógico escolar, os três pólos da dinâmica curricular estão em compasso ou descompasso na escola, vale dizer, vinculam-se orgânica ou contraditoriamente a esse projeto. Trataremos das duas situações quando, mais adiante, for mencionado o confronto das duas perspectivas da Educação Física escolar na dinâmica curricular.

3. Alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento

O trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social (Libâneo, 1985: 39).

Para Libâneo (1985: 39) "... os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais", pois "não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social".

Essa explicação põe em destaque um princípio curricular particularmente importante para o processo de seleção dos conteúdos de ensino: a relevância social do conteúdo que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar/ Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.[5]

Esse princípio vincula-se a um outro: o da contemporaneidade do conteúdo. Isso significa que a sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo

mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica.

O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico. Como adverte Saviani (1991: 21), "... o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial". Conclui-se que os conteúdos clássicos jamais perdem a sua contemporaneidade.

Um outro princípio curricular para a seleção dos conteúdos de ensino é o de adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno. Há de se ter, no momento da seleção, competência parati adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

Os princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos. Inicialmente ressalta-se o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum.

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento.

Para Libâneo (1985: 40), não se trata de "oposição entre cultura erudita e cultura popular ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata ao conhecimento sistematizado".

Um outro princípio curricular é o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. |A partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea.

Esse princípio confronta o etapismo, idéia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos "pré-requisitos" do conhecimento. A partir dessa idéia se organizam na escola as séries, ou seja, o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de "complexidade aparente". Na primeira série o aluno aprende uma sucessão ou seqüência de conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente.

Na maioria das vezes os conteúdos são diferentes. Isso pode ser observado constantemente em alguns livros didáticos e em determinados programas de ensino.

Por exemplo, em Ciências Físicas e Biológicas propõem-se como conteúdos de ensino para a quinta série: TERRA na primeira unidade; AR na segunda unidade; ÁGUA na terceira e HOMEM e MEIO AMBIENTE na quarta. Esses conteúdos são apresentados aos alunos por etapas, como se o entendimento de Ar dependesse do de Terra, o de Água dependesse do de Ar, e assim por diante.

Esse tratamento, a forma de apresentá-lo, dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade.

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, /explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente.' Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque "o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando" (Varjal, 1991: 35).

No exemplo dado, pensar ar, água, terra, homem e meio ambiente é pensar o mundo natural na sua relação com o mundo social. O conhecimento a representação do real no pensamento) sobre eles vai se construindo à medida que as referências do pensamento vão se ampliando.

A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma naquela que está na quarta série, nem da que freqüenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água. O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado? Rompe-se dessa forma com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola. Essa ruptura informa um outro princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las.

Essas considerações remetem a um outro princípio curricular, o da provisoriedade do conhecimentos A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a idéia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.

Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um

determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.

Essa compreensão é básica para a concretude do currículo. A nosso ver, ele se materializa quando penetra no pensamento do aluno dando uma dualidade a esse pensamento. Tal qualidade vai sendo construída através de aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado, mediado pelo conhecimento. Por essa razão se afirma o entendimento de que o conhecimento é uma representação do real no pensamento.

Por exemplo, o trovão é um dado da realidade. Existe independente do que o homem pense sobre ele. Em determinada época histórica, o homem explicava (pensava) o trovão como sendo um castigo dos deuses. Seu conhecimento aí se expressava através de um pensamento místico que lhe permitia elaborar uma explicação. Hoje, o homem contemporâneo sistematizou a Física enquanto ciência e desenvolveu um pensamento teórico que lhe permitiu dar uma explicação científica ao trovão mais próxima do real.

É possível que daqui a um tempo, com a descoberta ? a explicação científica de outros dados da realidade, essa explicação se;a superada e surjam outras. Por isso afirma-se que o conhecimento é, necessariamente, provisório e representa uma aproximação do real.

Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são. nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados.

Pode-se afirmar que uma dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal não facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual do sujeito. O conhecimento é inculcado e essa inculcação leva à formação do indivíduo isolado.

Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção.

Com base nos princípios aqui abordados, a Secretaria de Educação de Pernambuco, durante o governo de Miguel Arraes (1987-1990), apresentou uma nova proposta curricular de organização do pensamento sobre o conhecimento. Representa um esforço de teorização que privilegia a organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica e aponta para a necessidade de se rever o sistema de seriação.[6]

4. Os ciclos de escolarização

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. '

Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado.

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.

Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da "experiência sensível", onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los.

O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações.

O terceiro ciclo vai da 7ª à 8ª séries. É o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento. O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.

O quarto ciclo se dá na 1ª 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos.

Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa.[7]

O conhecimento científico é referendado pela ciência na instância da pesquisa. Esse é um dos motivos pelos quais se afirma que não cabe i escola básica formar o historiador, o geógrafo, o matemático, o lingüista, enfim, o cientista. Cabe-lhe formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe.

5. Confronto das perspectivas da Educação Física Escolar na dinâmica curricular

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista.

Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento.

Nessa linha de raciocínio pode-se constatar que o objetivo é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Os conteúdos são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno.

Na perspectiva referenciada, o esporte é selecionado porque possibilita o exercício do alto rendimento e, por isso, as modalidades esportivas selecionadas são geralmente as mais conhecidas e que desfrutam de prestígio social, como, por exemplo, voleibol, basquetebol etc.

Os conteúdos de ensino são sistematizados na forma de técnicas e de táticas dos considerados fundamentos de alguns esportes, como: o passe, o drible, os arremessos etc.

Para que esse conhecimento possa ser tratado dessa forma, a escola terá que organizar o tempo e o espaço pedagogicamente necessários para aprender.

No caso da Educação Física, é fácil comprovar a existência de um tratamento diferenciado em relação às outras disciplinas, que se concretiza através do Decreto Federal n- 69.450/71, título IV, cap. I:

> Art. 5 - Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da Educação Física, desportiva e recreativa são situados em:
> I - Quanto à seqüência e distribuição semanal, três sessões no ensino, primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.
> II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 min. não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.
> III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

Sabe-se, no entanto, que a separação das turmas por sexo e a não concentração de atividades em um dia ou dias consecutivos deve-se à observância de recomendações pedagógicas que dão relevância a aspectos de ordem fisiológica, inerentes a princípios de carga e sobrecarga próprios do treinamento desportivo.

Tais regulamentações impõem um modelo de organização de turmas diferenciado, que não permite incluir as aulas de educação física nos horários normais dos turnos, razão pela qual, na grande maioria dos sistemas estaduais de ensino, ela é oferecida em outro turno. Isso causa ônus aos alunos das camadas populares que freqüentam a escola pública em relação aos custos dos transportes, na medida em que têm que freqüentar a escola em dois turnos nem sempre consecutivos. Impõem também um sistema diferente de seriação, na medida em que os conteúdos de ensino nas séries são, em sua grande maioria, os mesmos.

Quanto à questão do espaço, o tratamento dado ao conhecimento nessa área, articulado organicamente à organização do tempo, exige que na escola se construam espaços diferenciados dos das outras disciplinas.

As aulas de educação física são ministradas exclusivamente em espaços livres: quadras, campo, terrenos, e, na ausência destes, em praças e clubes situados nas imediações das escolas.

No que se refere à normatização escolar, essa área pode ser considerada como uma das mais normativas do currículo. Entre as normas estabelecidas, pode-se destacar apenas a título de exemplo: "a participação

facultativa aos alunos trabalhadores do curso noturno, com jornada igual ou superior a seis horas". Ora, se a organização do tempo coloca as aulas de educação física em outro rumo, como os alunos poderão comparecer a essas aulas? Aí nota-se a "coerência" entre a organização e a normatização escolar. Vale ressaltar que essa norma é veiculada com o amparo legal para o trabalhador, leitura que, contraditoriamente, pode, ser interpretada como punição, na medida em que impede a ele o acesso a essa prática pedagógica ou área do conhecimento.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. Talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimentar, construindo uma atividade corporal nova: "ficar de pé".

Essa conquista ou produção humana transformou-se num patrimônio cultural da humanidade. Todos os homens apropriaram-se dela incorporando-a ao comportamento. A postura quadrúpede foi superada através das relações dos homens entre si. Uns aprendendo com os outros e aperfeiçoando as atividades corporais construídas a cada desafio da natureza ou necessidade humana imposta: fome, sede, frio, medo etc.

Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.

Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascar a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir a sua sobrevivência.

Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros

instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Contemporaneamente pode-se afirmar que a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder.[8]

É linguagem um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual.

É trabalho quando desenvolve diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados, portanto numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta.

Finalmente, é poder quando expressa uma disputa ou desenvolve a força física para a dominação, por exemplo, numa luta corpo a corpo.

Essas três atividades não aparecem na produção humana de forma fragmentada. Articulam-se e, simultaneamente, são linguagem, trabalho e poder.

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada.

O conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas.

O ensino da educação física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de

classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

A judicatividade dessa reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular.

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos.

Nessa perspectiva o Esporte, enquanto tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na Escola de forma crítico-superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico.

Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem.

Pode-se explicar ao aluno que um jogo de voleibol, por exemplo, só ocorre porque existe a contradição erro-acerto, fazendo-o constatar o quanto seria monótono e desprazeroso uma partida em que a bola não caísse.

O erro, judicativamente, deixaria de fortalecer o sentimento de fracasso para se tornar um ato educativo e o acerto não teria a sua conotação exclusiva de vitória, disputa, dominação sobre o adversário. O saque bem colocado resulta de uma quantidade de exercitação em determinadas condições e permite o aperfeiçoamento da técnica que abre possibilidades para o "salto qualitativo" de superação dos erros da execução.

Para o bom desempenho do jogo é fundamental que as atividades corporais, as habilidades e o domínio da técnica de cada jogador (levantador. sacador, cortador, receptor, defensor etc.) se relacionem, não na reduzida idéia de equipe ou conjunto somente para vencer, mas sim na perspectiva da compreensão das múltiplas determinações no desempenho de um jogo.

Com isso se quer dizer que erro/acerto, vontade coletiva, valores éticos, morais e políticos, habilidades e domínio técnico são determinações para as mudanças qualitativas. Essas ainda se relacionam a outras

determinações, como, por exemplo, outras técnicas, táticas, espaços físicos, materiais, processos pedagógicos, relações sociais (posição que cada qual ocupa no esporte e como cada jogador se relaciona com o outro - cooperando ou explorando) com as instituições sociais (normas, campeonatos) etc.

Esse tratamento não se coloca na perspectiva de uma organização escolar rígida e conservadora, uma vez que diferentes espaços podem ser utilizados: a quadra ou o campo para o jogo, a sala de aula para a reflexão pedagógica sobre ele, o recreio para uma "pelada", um campeonato para constatar os dados, identificar as classificações, as generalizações etc.

Quanto ao tempo pedagogicamente necessário para aprender, os ciclos de organização do pensamento do aluno constituem o comando, as séries são secundárias. O ensino e a aprendizagem têm como referência básica o ritmo particular de cada aluno.

As aulas são dadas no horário regular do turno em que o aluno freqüenta a escola. A normatização escolar vigente não corresponde a essa visão e chega inclusive a se colocar como obstáculo à concretude das propostas pedagógicas avançadas. Basta recordar o exemplo dado sobre as dispensas das aulas de Educação Física para o aluno trabalhador, vista como amparo legal. Por acaso alguma lei o dispensa das aulas de História. Geografia Língua Portuguesa ou Matemática? Certamente não. Por quê? Porque tratam de um conhecimento científico universal que precisa ser transmitido aos alunos através da escola.

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a,realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana?

Necessário se faz, portanto, a elaboração de normas que correspondam ao novo objeto do conhecimento da Educação Física escolar: a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento.[9]

É importante ressaltar, ainda, que os três pilares da dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização e normalização) estão em descompasso na escola e isso é próprio no movimento histórico das tendências emergentes, porque elas não se vinculam organicamente ao projeto político pedagógico dominante nas escolas brasileiras e sim contraditoriamente, uma vez que a teleologia se vincula aos interesses do outro pólo da luta da transformação social: os interesses de classe das camadas populares.

Por isso, sua concepção e prática no espaço da contradição dentro da instituição social, no nosso caso na escola, não são explícitas e sim

implícitas. Não aparecem na dinâmica curricular com a coerência e a articulação (organicidade) da tendência em confronto.

Essa organicidade será construída dentro do processo de luta pela afirmação do projeto político pedagógico disputado no âmbito do movimento histórico pela transformação estrutural da sociedade. Esse movimento que orienta a ação revolucionária dos homens comporta alguns momentos simultâneos, conforme menciona Chaui:[10]

> DESESTABILIZAR, ESTRUTURAR, CONVENCER, CONSOLIDAR concepções práticas e ideológicas que delimitam o contexto sócio-histórico, confrontando-as com outras que a elas se opõem, buscando competência e objetividade para levar à frente este projeto de forma a materializá-lo, explicitando assim a conquista de uma outra qualidade de vida para os homens, entendidos enquanto sujeitos históricos e construtores de seu próprio processo de humanização.

Na educação, esses momentos são historicamente vividos e dão movimento às lutas pelas transformações educacionais.

Na escola, esse movimento orienta o horizonte dos educadores comprometidos com a democracia deste país.

Na Educação Física, esse movimento se expressa na vontade política de construção de uma teoria geral da Educação Física que consubstancie uma prática transformadora.

Neste livro ambos estão contemplados.

Notas

1. A respeito das categorias "ideologia e hegemonia", ver ainda: GRAMSCI, António. Concepção dialética da história. 5.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984, 341 p.; CURY, Carlos Jarral. Educação e contradição. São Paulo, Cortez/Editores Associados, 1985, 134 p.; FRETTAG, Bárbara-Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Editora Moraes, 1980, 142 p.

2. Críticas aos estudos sobre currículo podem ser encontradas em: DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1° grau: o sonho e a realidade. São Paulo, EDUC-PUC/SP, 1988, 282 p.; GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, Vozes, 1986, 336 p.; APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989, 201 p.; PINAR. William F. "The reconceptualization of curriculum studies". Journal of Curriculum Studies, 10(3): 205-214, 1978; MOREIRA, António Flavio B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, Papirus, 1990, 232 p.; SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo, 1988, mimeo.; Cadernos CEDES na13. Currículos e programas. Como vê-los hoje? 4. ed Campinas (SP), 1991, 88 p.

3. A esse respeito, ver PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. Coordenação de Micheli Ortega Escobar. Recife, 1989, 36 p.

4. Sobre o conceito de "dinâmica curricular", ver ainda, VARJAL, Elizabeth. Para além da grade curricular. In: Revista Educação e Debate. SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), Ano 1, na 1, 1991.

5. Sobre a "relevância social dos conteúdos" consultar: LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

6. Nesse esforço destacam-se a fundamentação teórica e a sistematização dos ciclos apresentadas pela professora Elizabeth Varjal, então diretora do Departamento de Ensino Fundamentai da SEC/PE c pela professora Micheli Ortega Escobar, então assessora pedagógica do Departamento de Educação Física e Desportos.

7. As referências teóricas sobre "os ciclos" podem ser ampliadas em: DAVYDOV, V. V. Tipos de generalización en Ia ensenanza. Habana, Cuba, Editorial Pueblo e Educación, 1982, 489 p.; LEONTIEV, Alexei N. Actividad, Conciencia Personalidad. Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1981, 249 p.; VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1988, 168 p.; VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1988. Ver ainda, LIBÂNEO, José Carlos. Teoria dialética do conhecimento e processo de ensino (1990:429-434). In: Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: Estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo, 1990, 506 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

8. A respeito do emprego desses conceitos em educação ver: DOMINGUES, José Lonz. Interesses científicos (1988:24-42). In: O cotidiano da escola de Ia grau: o sonho e a realidade. São Paulo, EDUC-PUC/SP. 1988. Domingues tem como referência o trabalho de HABERMAS, Jurgen. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987, 367 p.

9. Sobre a discussão "saber, saber escolar e conhecimento", consultar: SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991, 112 p.

10. Palestra proferida por Marilena Chauí em Recife, Pernambuco. 1991.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Decreto Federal n9 69.450, de lQde novembro de 1971. In: São Paulo (Estado), Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação Física; Legislação Básica. São Paulo, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

_____. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo, 1990, 506p. Tese de doutourado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. Coordenadora Micheli Ortega Escobar. Recife, 1989.

_____. Diretrizes Gerais da Política de Ensino. Recife, 1990, mimeo.

_____. Plano Estadual de Educação, 1988-1991. Recife, Inosojo, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo o ensino de 2- grau: propondo a formação de professores. São Paulo, Cortez, 1990 (Coleção Magistério — 2- Grau).

RAGAN, William B. Currículo primário moderno. Porto Alegre, Globo. 1973.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo. Cortez, 1980.

SOUZA, João Francisco de. Uma pedagogia da revolução. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

VARJAL, Elizabeth. A supervisão educacional e a questão da democratização da escola. Recife, 1988. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

_____. Para além da grade curricular. Revista Educação e Debate. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco. Ano 1, n° 1, 1986.

_____. Subsídios para o trabalho pedagógico no ciclo de organização de identificação dos dados da realidade. Recife, 1990, mimeo.

CAPITULO 2:

Educação Física Escolar: na direção da Construção de uma Nova Síntese

Tomando como referência a história recente da Educação Física brasileira, a década de 80 aponta os primeiros elementos de uma crítica a sua função sócio-política conservadora no interior da escola.

As idéias iniciais, as mudanças, ampliações e aprofundamentos críticos dos movimentos divergentes gestados no âmbito da Educação Física escolar serão aqui recuperados num esforço de síntese superadora.

O objetivo é oferecer aos professores de Educação Física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social.

Neste capítulo são brevemente abordadas questões terminológicas e conceituais, bem como tendências dominantes na Educação Física brasileira.

1 A Respeito da Pergunta: O Que é Educação Física?

O conhecimento tratado na escola é colocado dentro de um quadro de referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. A essa construção teórica dá-se o nome de paradigma. De diferentes paradigmas, portanto, resultarão diferentes práticas pedagógicas.

Perguntar o que é Educação Física só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la.

Diferentes respostas têm sido historicamente construídas sem, contudo, contribuírem substancialmente para a superação da prática conservadora existente.

Algumas respostas carecem de uma teorização mais ampla sobre os fundamentos da Educação Física escolar, como por exemplo: a) Educação Física é educação por meio das atividades corporais; b) Educação Física é educação pelo movimento; c) Educação Física é esporte de rendimento; d) Educação Física é educação do movimento; e) Educação Física é educação sobre o movimento.

No presente trabalho, provisoriamente, diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.[1]

Todavia, responder a pergunta "o que é Educação Física?" exige uma análise criteriosa e rigorosa do que a Educação Física vem sendo.

Uma teoria da prática pedagógica denominada Educação Física vai, necessariamente, ocupar-se da tensão entre o que vem sendo e o que deveria ser, ou seja, da dialética entre o velho e o novo. Mas, o que a Educação Física vem sendo?

2. Breve Histórico da Educação Física

Iniciamos este capítulo com uma pergunta: como surge uma determinada prática pedagógica?

Em nosso entender ela surge de necessidades sociais concretas. Sendo a Educação Física uma prática pedagógica podemos afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos.

No âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Esse é o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período.

Esse tempo e espaço, ou seja, a Europa de fins do século XVIII e início do século XIX constitui-se em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade - a sociedade capitalista - onde os exercícios físicos terão um papel destacado.

Para essa nova sociedade, tornava-se necessário "construir" um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor.

Como a riqueza produzida por essa nova sociedade "pertencia" a poucos, a miséria como seu avesso "pertencia" a muitos: exatamente àqueles que produziam a riqueza exaurindo as forças de seu próprio corpo.

Isso mesmo, a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no "mercado" dessa chamada "sociedade livre".

Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como "receita" ê "remédio". Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista. É preciso ressaltar que, em relação às condições de vida e de trabalho, passado mais de um século, esse quadro pouco se alterou em países como o Brasil.

O trabalho físico, então, na Europa dos anos oitocentos, passa a merecer atenção das autoridades estatais, e liga-se ao tema dos cuidados físicos com o corpo. E é nesses cuidados físicos com o corpo - os quais incluíam a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos - que se faziam presentes, também, os exercícios físicos, vistos exclusivamente como fator higiênico.[3]

Ora, cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX.

Sendo assim, práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade.

A preocupação com a inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares remonta ao século XVIIl com Guths Muths (1712-1S38), J. B. Basedow (1723-1790), J. J. Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827). Contribui para essa inclusão o surgimento, na Alemanha, das Escolas de Ginástica (Turnvereine) já no século XDC (Langlade e Langlide, 1970: 17-31).

Na forma de associações livres, essas Escolas de Ginástica alemãs difundem-se para outros países da Europa e da América e pressionam a inclusão da ginástica, considerada como educação física, no ensino formal de todos os países que já dispunham daquela forma de difusão do saber, ou seja, sistemas nacionais de ensino e escolas.

É preciso ressaltar que, nas associações livres de ginástica aqui referidas, e difundidas em nível mundial, a ginástica/educação física praticada não se destinava a uma população escolar, colocando-se, então, a necessidade de se elaborar adaptações e até novas propostas.

Surgem as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos denominadas de Métodos Ginásticos, tendo como autores mais conhecidos o sueco P. H. Ling, o francês Amoros e o alemão A. Spiess, com contribuições advindas também de fisiologistas como G. Demeny, E. Marey, médicos como P. Tissié e ainda professores de música como J. Dalcroze.

Esses autores tiveram o mérito de aliar ao desenvolvimento da ginástica ou educação física na escola a garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares. Dessa maneira, a educação física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, "fortalecidos" pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria.

Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência.

Outra forte razão era o seu caráter científico dado a partir do referencial oriundo das ciências biológicas, referencial este que sustenta seu conteúdo de ensino, os Métodos Ginásticos, compostos de séries de exercícios elaborados a partir dos critérios rígidos próprios daquelas ciências. Numa sociedade onde a ciência transformara-se em uma nova "religião", o caráter científico conferido à Educação Física constituía-se em fator determinante para a sua consideração e respeito no interior do sistema educacional.[4]

No desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, o médico, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado. Esse profissional passa a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma "autoridade" perante um conhecimento de ordem biológica por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos.

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia.

Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar.[5]

Constrói-se nesse sentido, |um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social.

No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo.[6]

Nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar.{Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar.

Destaca-se que, até essa época, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (Brasil, Decreto-lei n9 1212, de 17 de abril de 1939).

Após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências disputando a supremacia no interior da instituição escolar. Destaca-se o Método Natural Austríaco desenvolvido por Gaulhofer e Streichere o Método da Educação Física Desportiva Generalizada divulgado no Brasil por Auguste Listelo. Predomina nesse último a influência do esporte que, no período do pós-guerra, apresenta um grande desenvolvimento, afirmando-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura européia como elemento predominante da cultura corporal.

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, (não o esporte da escola mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional.]Esses códigos podem ser resumidos em: principies de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

O esporte determina dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva.

Outras determinações do esporte podem ser observadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, os quais serviram para o reordenamento da Educação Física escolar. Esses princípios são advogados também no âmbito da pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de 70. Os pressupostos dessa pedagogia advêm da concepção de neutralidade científica e reforçam os princípios mencionados no âmbito mais geral do processo de trabalho escolar, fazendo-o objetivo e racional. Exemplo disso na Educação Física escolar é a divisão das turmas por sexo. respaldada inclusive pela legislação específica, o Decreto n° 69.450/71.

E assim que, por possuírem idênticos pressupostos como, por exemplo, a racionalização de meios em busca de eficiência e eficácia, a identidade esportiva da Educação Física escolar é fortalecida pela pedagogia tecnicista.

E importante ressaltar que até aqui temos utilizado apenas alguns aspectos das tendências predominantes presentes na história da Educação Física brasileira. Vários autores têm trabalhado com essa temática. [7]

3. Os Movimentos "Renovadores" na Educação Física

Nas décadas de 70 e 80 surgem movimentos "renovadores" na educação física. Entre eles destacam-se a "Psicomotricidade" com variantes como a Psicocinética" de Jean Le Boulch (1978), que se apresentam como contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. Le Boulch enfatiza que a "Psicocinética" não é um método de educação física e, sim, uma teoria geral do movimento que permite utilizá-lo como meio de formação. Privilegia para isso o estímulo ao desenvolvimento psicomotor especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras que, segundo o autor, melhoram através da prática do movimento. Pretende assim, através do exercício, desencadear mudanças de hábitos. idéias e sentimentos. Percebe-se nessa concepção a instrumentalização do "movimento humano" como meio de formação e a secundarização da transmissão de conhecimentos, que é uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 1987: 68). Denota-se, assim, o caráter idealista da concepção, pois lhe falta a perspectiva dos condicionantes histórico-sociais da educação.

Os movimentos renovadores da educação física do qual faz parte o movimento dito "humanista" na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas. Essas correntes fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta. Os princípios das correntes comportamentalistas informam a elaboração de taxionomias dos objetivos educacionais.

Os princípios veiculados pela pedagogia humanista foram tratados por Vítor Marinho de Oliveira no livro intitulado Educação Física Humanista, no qual o autor se baseia teoricamente na psicologia humanista de Maslow e Rogers. Essa perspectiva teórica é aquela que desloca a propriedade dada ao produto para o processo de ensino, introduzindo o princípio do ensino, "não diretivo". Situa os objetivos no plano geral da educação integral, onde o conteúdo passa a ser muito mais instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento da natureza, "em si boa", da criança.

Relacionando-se aos princípios humanistas aqui apontado, surge uma outra tendência ligada ao movimento chamado Esporte Para Todos (EPT), que se caracteriza como movimento alternativo ao esporte de rendimento.

Podemos identificar essa tendência, por exemplo, nos trabalhos de J. Dieckert, "A Educação Física no Brasil" e "A Educação Física Brasileira", in: Escobar, M. O. e Taffarel, C. N. Z. Metodologia esportiva e psicomotricidade, Recife, 1987. Essa concepção de Esporte Para Todos, se impregna de uma antropologia, que coloca a autonomia do ser humano no centro. Não é o esporte que faz o homem, mas c homem que faz o esporte, ele determina o

que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que regras, com que objetivos, sob que condições o pratica.

É importante ressaltar que a concepção de Esporte Para Todos ligada a essa nova antropologia não se fez presente em todas as manifestações desse movimento em nível nacional, especialmente àquelas integrantes das políticas públicas para o setor naquele momento.[8]

A corrente do Esporte Para Todos informada por essa nova antropologia poderia ser situada também dentro do que Libâneo (1985: 25) denomina de "tendência liberal não diretiva", na qual o "social" é entendido como uma extensão do individual, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade, a fim de inserir-se de maneira positiva no meio social já dado. Deve-se reconhecer os limites a serem superados também nessa concepção, limites estes que desconsideram os conflitos de classe, onde interesses antagônicos se colocam no interior do processo educativo.

Acredita-se que o breve histórico aqui colocado fornece os elementos de base para a construção de uma perspectiva pedagógica superadora, que venha responder a questão colocada no início deste capítulo: o que é Educação Física?

Notas

1. A esse respeito consultar PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. Contribuição ao debate ao currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. Coordenação de Micheli Ortega P.scobar. Recife, 1989, 36 p.; e BRACHT, Valter. Educação Física escolar: em busca da autonomia nedagógica. In: Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Ano 1, n2 2, 1990.

2. A esse respeito, consultar o relevante trabalho de HOBSBAWN, Eric. A era das revoluções. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

3. Para maiores esclarecimentos, consultar ainda SOARES, Carmen Lúcia. O pensamento médico higienista e a educação física no Brasil: 1850-1930. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

4. Em momentos históricos determinados, a educação física escolar foi justificada por diferentes argumentos. Um dos estudos mais atuais sobre justificativas da educação física no âmbito escolar é o trabalho de BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da legitimação pedagógica, apresentado no Congresso Mundial da AIESEP, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1991.

5. Sobre a "Identidade da educação física escolar com outras instituições", consultar BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. Revista da Fundação de Esporte e Turismo, 1(2): 12-19, 1989.

6. Análises históricas sobre a educação física no Estado Novo foram desenvolvidas por CANTARINO FILHO, Mário. Ver a respeito. Anais do VI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.ll, na 1, 1989, bem como: A Educação Física no Bstado Novo: história e doutrina. Dissertação de mestrado, Brasília, UnB, 1982.

7. Sugerimos a esse respeito, MEDINA, João Paulo Subirá. A Educação Física cuida do corpo... e "mente". Campinas, Papirus, 1983; GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física

progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo, Loyola, 1988; CASTELLANI FILHO, Uno. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1988; BETTT, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo, Editora Movimento, 1991; e BRACHT, Valter. Op. cit., 1991.

8. Sobre críticas ao movimento Esporte Para Todos, temos o trabalho de CAVALCANTI, Katia Brandão. Esporte Para Todos: um discurso ideológico. São Paulo, IBRASA, 1984.

Referências Bibliográficas

BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. São Paulo, Movimento, 1991.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. São Paulo, Papirus, 1988.

CAVALCANTI, Katia Brandão. Esporte Para Todos: um discurso ideológico. São Paulo, IBRASA, 1984.

ESCOBAR, Micheli Ortega e TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Metodologia esportiva e psic o motricidade. Recife, Recife Gráfica, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo, Loyola, 1988.

LANGLADE, Alberto e LANGLADE, Nelly Rey. Teoria general de Ia gimnasia. Buenos Aires, Stadium, 1970.

LE BOULCH, Jean. Hacia una ciência dei movimiento humano. Buenos Aires, Paidós, 1978.

_____. A educação pelo movimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. Educação Física humanista. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SOARES, Carmen Lúcia. O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

CAPITULO 3:

Metodologia do Ensino da Educação Física: a Questão da Organização do Conhecimento e sua Abordagem Metodológica

Neste capítulo serão abordados alguns aspectos específicos de um programa de Educação Física para o ensino fundamental e médio que venham responder à inquietação do professor quanto ao conhecimento a ser tratado, à sua distribuição nas diferentes séries e aos procedimentos para ensiná-lo.

Estruturar um programa de Educação Física ou de outra disciplina e selecionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que, quando se aponta o conhecimento e os métodos para sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos alunos. Podemos dizer que o programa é o pilar da disciplina e que seus elementos principais são: 1) o conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdos de ensino; 2) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e 3) os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo.

Dentro dos limites impostos pelo caráter deste livro, serão abordados, separadamente, cada um deles.

1. O Conhecimento de que Trata a Educação Física

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal.

Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.

Segundo Leontiev (1981), as significações não são eleitas peio homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais. Isso quer dizer que o aluno atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe. Mas essas atividades têm uma

significação dada socialmente, e nem sempre coincide com a expectativa do aluno.

Por exemplo, o professor vê no basquete um evento, mais do que lúdico, de luta entre duas equipes, das quais uma será naturalmente a ganhadora. A equipe que ganha o faz porque é mais forte, mais hábil, tem mais garra, mais técnica etc. Por esse motivo, para o professor, driblar, correr, passar, fintar etc. devem ser executados sem erros. Isso justifica sua ênfase no treinamento dessas técnicas. Ele dá ao jogo um sentido quase de um trabalho a ser executado com perfeição em todas as suas partes para obter o sucesso ou prêmio, que até pode ser um salário.

Entretanto, para o aluno, o que ele deve fazer para jogar — como driblar, correr, passar e fintar — é apenas um meio para atingir algo para si mesmo, como por exemplo: prazer, auto estima etc. O seu sentido pessoal do jogo tem relação com a realidade de sua própria vida, com suas motivações.

Por essas considerações podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivos da sociedade.

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que/cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela.

Tratar dos grandes problemas sócio-políticos atuais não significa um ato de doutrinamento. Não é isso que estamos propondo. Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.

A percepção do aluno deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito. Vejamos um exemplo: "Organizar atividades de lazer em áreas verdes".

A atividade escolhida é o excursionismo acampamento, que oferece aos alunos possibilidades de praticar: caminhadas recreativas, natação em rios, lagos ou mar, montanhismo e outros. Todas essas atividades fazem o aluno confrontar-se com a devastação ou preservação do meio ambiente e com

a contradição de ser o homem — ao mesmo tempo — construtor e predador. Ao mesmo tempo que ele produz um bem social — por exemplo, energia pelo álcool —, provoca a morte dos rios e exclui da população a possibilidade de beber suas águas ou nadar nelas.

Para realizar as atividades de acampamento, os alunos encontrarão problemas como, por exemplo, fazer fogo sem provocar incêndios, preparar alimentos sem sujar o ambiente etc. Essas experiências devem proporcionar a ampliação de referências que levem o aluno a compreender e explicar a necessidade de a população participar da gestão do seu patrimônio ambiental, as relações da questão ecológica com a saúde dos trabalhadores, com o desenvolvimento urbano, a opção tecnológica etc.[1]

O aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica.

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida,deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos.

Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas. [2]

Sendo usual, para o professor, o uso do termo "conteúdo", neste livro também será adotado, fazendo-se a ressalva que sempre significará "conhecimento".

Para efeito de um tratamento mais didático, serão analisados no tópico seguinte alguns conteúdos possíveis, já que ficará mais compreensível fazê-lo paralelamente aos critérios de organização deles no tempo escolar. Esses conteúdos surgem de grandes temas da cultura corporal e podem ser vistos quase como uma grande e abrangente classificação, suscetível de ser sistematizada em nível escolar, em todos os graus do ensino fundamental e médio.

São eles, numa ordem arbitrária: Jogo; Esporte; Capoeira: Ginástica e Dança. Cada um deles deve ser estudado profundamente pelo(s) professores), desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo.

Dizer ordem arbitrária significa que não há uma ordem rígida para organizar o programa, colocando primeiro o jogo, segundo a dança etc. O professor pode dar a ordem necessária aos interesses da turma ou também tratar deles simultaneamente.

2. O Tempo Pedagogicamente Necessário para o Processo de Assimilação do Conhecimento

Uma nova compreensão da Educação Física implica considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagogicamente necessário para a sua assimilação. A título de exemplo, vejamos como um mesmo conteúdo pode ser tratado em todos os níveis escolares numa evolução espiralada. É necessário lembrar que a explicação sobre os ciclos foi dada no primeiro capítulo.

Saltar representa a atividade historicamente formada e culturalmente desenvolvida de ultrapassar obstáculos, seja em altura ou extensão/distância. No primeiro ciclo do ensino fundamental (organização da identificação dos dados da realidade), o aluno já a conhece e a executa a partir de uma imagem da ação tomada do seu cotidiano. Ele a executa com movimentos espontâneos que lhe são particulares. A ênfase pedagógica deve incidir na solução do problema: como desprender-se da ação da gravidade e cair sem machucar-se? Das respostas encontradas pelos alunos, surgirão as primeiras referências comuns à atividade "saltar". No decorrer dos ciclos seguintes, o aluno ampliará seu domínio sobre formas de saltar. É interessante destacar que uma habilidade corporal envolve, simultaneamente, domínio de conhecimento, de hábitos mentais e habilidades técnicas.

No quarto ciclo, o aluno sistematiza o conhecimento sobre os saltos e os conceitos que explicam o conteúdo e a estrutura de totalidade do objeto "'salto", desde as leis físicas e características da ação no nível cinésio/físiológico, até às explicações político-filosóficas da existência de modelos de salto. Pode ainda explicar o significado deles para si próprio, como sujeito do processo de aprendizagem e para a população em geral.

Na organização do conhecimento, deve-se levar em consideração que as formas de expressão corporal dos alunos refletem os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes no âmbito de sua vida particular, de seu trabalho e de seu lazer.

Agora será exemplificada uma das formas possíveis de distribuição do conteúdo nos diversos ciclos do processo de ensino-aprendizagem, com o tema jogos, esporte, ginástica e dança. Os exemplos aqui utilizados têm como referência o livro Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Pública, da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco.

2.1 Jogo

O jogo (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas) é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.

O jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente 2 necessidade de "ação". Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo aspecto dominante da consciência, ele deve ser entendido como "fator de desenvolvimento" por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê.

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência.

A ênfase no propósito/objetivo do jogo acentua-se com o desenvolvimento da criança. Sempre esse propósito objetivo é o que decide o jogo, justifica a atividade e determina a atitude afetiva da criança. .Assim, por exemplo, a preocupação e tensão durante uma corrida, tanto por querer ganhar ou por se ver ultrapassada, pode levá-la à perda de grande parte do prazer do jogo. [3]

Observa-se o desenvolvimento da criança no caráter dos seus jogos, que evoluem desde aqueles onde as regras encontram-se ocultas numa situação imaginária (como, por exemplo, quando crianças jogam de papai e mamãe, elas agem de acordo com as regras de comportamento de um pai e de uma mãe), até os jogos onde as regras são cada vez mais claras e precisas, e a situação imaginária é oculta.

Um jogo de duas equipes, por exemplo "queimada", envolve a situação imaginária de uma guerra onde uma equipe "extermina" a outra com "tiros" de bola. O imaginário da "guerra" vai sendo escondido pelas regras, cada vez mais complexas, às quais os jogadores devem prestar o máximo de atenção. Por esse motivo é conveniente promover junto aos alunos discussões sobre as situações de violência que o jogo cria e as conseqüentes regras para seu controle. Dessa forma, os alunos poderão perceber, por exemplo, que um jogo como a "queimada" é discriminatório, uma vez que os mais fracos são eliminados (queimados) mais rapidamente, perdendo a chance de jogar. Isso não significa não jogar "queimada", senão mudar suas regras para impedir a sobrepujança da competição sobre o lúdico.

Quanto mais rígidas são as regras dos jogos, maior é a exigência de atenção da criança e de regulação da sua própria atividade, tomando o jogo

tenso. Todavia, é fundamental o desenvolvimento das regras na escola, porque isso permite à criança a percepção da passagem do jogo para o trabalho.

Num programa de jogos para as diversas séries, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países.

2.1.1 O Jogo no Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)

a) Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.
b) Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem.
c) Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza.
d) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.
e) Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino.
f) Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família. criança-crianças, criança-professor, criança-adultos.
g) Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países.
h) Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.
i) Jogos cujo conteúdo implique auto-organização.
j) Jogos cujo conteúdo implique a auto-avaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades.
k) Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho.

Pode-se observar que, desde a letra "a" até a letra "k", foi proposta uma série de tematizações de jogos, selecionadas a partir do critério de sua abrangência na possibilidade de captação da realidade que cerca a criança. Elas oferecem a possibilidade do conhecimento de si mesmo, do conhecimento dos objetos/materiais de jogos, das relações espaço-temporais e, especialmente, das relações com as outras pessoas.] Sugere-se ao professor pesquisar, tanto em bibliografias adequadas quanto na própria memória lúdica da comunidade dos seus alunos, os jogos que melhor viabilizem o tratamento dessas temáticas.

Aqui é oferecido o exemplo de uma aula na qual o professor incentiva a criação de jogos pelos próprios alunos. Ele propõe como tema da aula "Rebater", para o qual coloca à disposição dos alunos materiais como: bolas de diversos tamanhos, bem como alguns materiais que permitem bater nas bolas. Esses materiais podem ser raquetes de madeira ou plástico, pequenas tábuas estreitas e compridas (que podem servir como raquetes), cabos de vassoura curtos ou compridos etc.

Num primeiro momento, o professor questiona os alunos sobre as formas que poderiam ser encontradas para bater na bola de maneira a lançá-la para o colega, que por sua vez irá rebatê-la. Depois propõe encontrar formas coletivas de jogos de rebater. Finalmente, convida os alunos a expressar seu pensamento sobre: quais os jogos mais fáceis? quais os mais difíceis? quais os mais prazerosos? (tanto pela forma de rebater quanto pelo número de colegas envolvidos) quais os que gostariam de voltar a jogar? quais os que podem ser feitos com os amigos da rua?

Podemos observar que esses jogos de rebater abrangem várias tematizações, por exemplo, e em especial, as mencionadas nas letras "a" e "b". A experiência de rebater permite às crianças a identificação das habilidades com que elas conseguem rebater, lançar, acertar com a raquete ou bastões, correr, saltar, receber etc. O professor deve orientar as possibilidades de imprimir características diferentes para estas atividades, assim como velocidade, força etc, bem como observar os resultados.Mais tarde, esses dados serão sistematizados em diversas classificações de jogos, os quais, nas formas individuais ou coletivas, farão aflorar conflitos nas relações pessoais, dando ao professor oportunidade de abordá-los orientando os alunos para as questões do coletivo e das regras necessárias à convivência social.

2.1.2 O Jogo no Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental)

a) Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático.
b) Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo.

2.1.3 O Jogo no Ciclo de Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª a 8ª séries do Ensino Fundamental)

a) Jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos.
b) Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente.
c) Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso

Na tematização proposta na letra "b" é conveniente deter-se na questão "treinamento" e fazer algumas reflexões para entendê-lo como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Quer dizer que o treinamento definido como "adaptabilidade progressiva do organismo ao esforço, mediante uma série de cargas constantes e progressivas, em duração e intensidade, segundo um plano estabelecido"[4] não é objetivo da escola. Afirmou-se anteriormente que a escola deve promover a leitura da realidade, motivo pelo qual o aluno deve se defrontar com o treinamento e apreendê-lo como um processo científico de preparação de determinadas atividades da cultura corporal. De posse desse conhecimento, o aluno poderá organizar sua prática esportiva tora da escola e/ou socializá-la com a sua comunidade.

Para compreender uma das possíveis formas de tratar o treinamento, convidamos o leitor a analisar o exemplo colocado mais adiante, na parte referente à ginástica.

2.1.4 O Jogo no Ciclo de Sistematização do Conhecimento (1ª a 3ª séries do Ensino Médio)

a) Jogos cujo conteúdo implique |o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos,
b) Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar.
c) Jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre escola/comunidade.

2.2 Esporte

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte escola e não como o esporte "na" escola.

Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e. por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. No entanto, as características com que se reveste — exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas — revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Por essa razão, pode ser considerado uma forma de

controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a "funcionalidade" e desenvolvimento da sociedade.

Por outro lado, os pressupostos para o aprendizado do esporte, tais como o domínio dos elementos técnico-táticos e as precondições fisiológicas para a sua prática, demonstram claramente que a finalidade a ele atribuída é somente a vitória na competição, colocando-o como fim em si mesmo.

Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultora corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.

Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz "a dois", e de que é diferente jogar "com" o companheiro e jogar "contra" o adversário.

Para o programa de esporte se apresenta a exigência de "desmitificá-lo" através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte.

O programa deve abarcar desde os jogos que possuem regras implícitas até aqueles institucionalizados por regras específicas, sendo necessário que o seu ensino não se esgote nos gestos técnicos. Colocar um limite para o ensino dos gestos técnicos, contudo, não significa retirá-los das aulas de Educação Física na escola, pois acredita-se que, para dizer que o aluno possui "conhecimento" de determinados jogos que foram esportivizados, não é suficiente que ele domine os seus, gestos técnicos. A seguir são oferecidas sugestões para o tratamento "esportivo" de alguns temas da cultura corporal.

2.2.1FUTEBOL

O que deveria ser do conhecimento do aluno para podermos afirmai ser ele seu conhecedor? O estudo do futebol na escola pode ser feito mediante uma análise que abarque diferentes aspectos, tais como:

- O futebol enquanto jogo com suas normas, regras, e exigências físicas, técnicas e táticas;
- O futebol enquanto espetáculo esportivo;
- O futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e geri mercados específicos de atuação profissional;
- O futebol enquanto jogo popularmente praticado;
- O futebol enquanto fenômeno cultural/que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil.

Para isso, convém discutir sua história, lembrar de seu pagado "nobre" na Inglaterra do século XIX, bem como de sua chegada e incorporação no Brasil. Nesse quadro cabe evidenciar, por exemplo, a época em que o futebol se popularizou deixando de ser um divertimento restrito à classe dominante, passando a ganhar os espaços das várzeas, dos morros, os espaços de festa e movimento do povo.

Daí a necessidade, entre outras, de analisar com o aluno o futebol que faz com que, num país como o Brasil, as diferenças econômicas, políticas, culturais e sociais, de repente, pareçam inexistir no momento de realização de um gol.

Esse mesmo fenômeno cultural chamado, futebol constitui-se também num "mercado de trabalho". Todavia, é um "mercado" que sequer chegou à sociedade do contrato e da venda livre da força de trabalho.

Ao trabalhar essas questões, o professor vai auxiliando o aluno a perceber o que ocorre por trás do campo, ou seja, nos meandros da administração direção do futebol "show", profissional. Perceber, também, o "jogo" que existe entre poder econômico e poder esportivo, assim como o uso da pessoa humana na busca do lucro. Nesse "jogo" há uma exacerbação do nível competitivo, onde os valores de natureza ética se perdem frente à busca da vitória a qualquer custo.

Lucro, vitória a qualquer custo, tudo isso vai contribuindo para a alienação do "trabalhador da bola", fazendo com que ele nem perceba que, na verdade, é um "escravo da bola", uma vez que a "lei do passe" ainda orienta e determina as suas relações trabalhistas. [5]

Portanto, a partir das diferentes óticas aqui brevemente tratadas, pode-se entender que o ensino do futebol na escola é mais do que "jogar futebol", muito embora o "jogar futebol" seja elemento integrante das aulas de Educação Física. [6]

2.2.2. ATLETISMO

O atletismo inclui as práticas do correr, saltar e arremessar/lançar. Essas práticas foram criadas pelo homem. O seu desenvolvimento e evolução são conseqüências da elaboração cultural.

O significado dos seus fundamentos encontra-se na solução que deve ser dada ao problema de maximizar a velocidade (correr), desprender-se da ação da gravidade (saltar) e jogar distante (arremessar/lançar).

Cada fundamento se materializa em "provas" específicas que exprimem o propósito que lhe é atribuído.

Corridas:

- De resistência.
- De velocidade — com e sem obstáculos.
- De campo — cross-country.
- De aclives-declives (de rua ou pedestrianismo).
- De revezamento.

Saltos:

- No sentido horizontal: extensão e triplo.
- No sentido vertical: altura e com vara.

Arremessos:

- Implemento: peso.

Lançamentos:

- Implementos: dardo, disco, martelo.

A título de exemplo, vejamos como trabalhar em aulas os lançamentos.

No programa de jogos para I Ciclo (1ª a 3ª séries) “Jogos que promovam o reconhecimento de si e das próprias possibilidades de ação”. Isso significa que nesse ciclo pode-se praticar jogos distante de si mesmo algum objeto como; bola, pedra, bastão de madeira etc. O significado do ”arremessar” pode ser abordado, ludicamente, na forma de dramatização de uma atividade dos índios primitivos que lançam dardos para caçar animais”. A “caça” pode estar representada por um grande circulo onde devem chegar os “dardos” (cabos de vassoura). O alvo deve ser amplo para não exigir portaria e sim a força para cobrir a distância-desafio.

Numa 4ª serie, pode-se jogar o mesmo jogo, dessa vez em equipes, onde a distância do lançamento de cada membro é somada num só total.

Somar as distâncias para saber qual equipe jogou mais longe privilegia o significado do coletivo. 0 passo seguinte pode ser a busca da forma "técnica" que venha garantir a eficácia do lançamento, e, mais tarde, a prática da prova: "lançamento de dardo", com o propósito claro da busca do rendimento esportivo.

2.2.3 VOLEIBOL

Pode-se dizer que o propósito desse jogo é evitar que a bola caia no próprio campo de jogo, fazendo-a cair no campo do adversário por cima de uma rede.

Significado dos seus fundamentos:

a) Saque = a forma de iniciar a jogada ou "rally".
b) Recepção = ação de receber o saque do adversário.
c) Levantamento = preparação para o ataque.

d) Ataque = passar a bola para o campo contrário dificultando a defesa.
e) Moqueio = interceptação do ataque do adversário.
f) Defesa = evitar que a bola caia no próprio campo.

Cada um desses fundamentos pode dar significado a jogos que podem ser jogados em qualquer série, respeitando o estágio de desenvolvimento do aluno, pois é esse estágio que indica o tipo de organização e regras que podem ser colocadas.

Existe um interessante acervo de jogos que contém elementos técnicos e táticos mais simplificados do que os dos jogos esportivos formais, por exemplo, o "minivoleibol". Ele representa uma opção para a iniciação técnico-tática dos alunos, a qual foi explicada no programa de jogos e pode vir a acontecer no Ciclo de Iniciação ao Conhecimento Sistematizado, 4ª a 6ª série.

Cumpre ressaltar que jogos ou atividades que apresentam estruturas de situações semelhantes são aconselháveis para desenvolver habilidades comuns aos jogos esportivos. Isso não significa defender transferência de gestos, nem classificações de jogos "pré-desportivos". Entendemos que içada jogo representa um momento lúdico particular e independente.

2.2.4. BASQUETEBOL

Jogo no qual disputa-se uma bola, para atingir um alvo, que é defendido pelo adversário, utilizando-se somente as mãos para manejá-la.
Significado dos seus fundamentos:

Atacar:
- Passar = jogar a bola para o companheiro.
- Driblar = progredir com a bola quicando-a.
- Arremessar = jogar a bola em direção à cesta.

Defender:
- Dificultar os passes, os dribles e os arremessos do adversário.

O basquetebol, como outros jogos de bola, apresenta fundamentos que podem ser motivo de vários jogos. A habilidade de "passar" a bola constitui um interessante tema lúdico desde as primeiras séries do ensino fundamental.

"Passar" uma bola implica várias dimensões do sentido que essa atividade pode vir a ter para o aluno. Por exemplo, passar a bola para o companheiro estabelece uma relação na qual materializam-se variados sentimentos, como: vontade de dar ao outro uma coisa; dispor-se a receber de outro uma coisa; negar-se a dar; negar-se a receber; avaliar que é mais fácil passar para o outro do que receber do outro etc. É necessário que o professor promova a compreensão do que é "equipe", bem como do papel "solidário" que cada um dos seus membros deve ter, estimulando-os para o coletivo desde as primeiras séries. O significado do "passar" uma boa para outro pode ser motivo

de jogos a partir da 1ª serie evoluindo para o momento em que o aluno se tome consciente da necessidade da técnica e da tática para "passar" e "receber" uma bola com eficiência dentre de um jogo esportivo, como no basquetebol.

Os exemplos ilustram formas possíveis de abordar o esporte numa perspectiva pedagógica; não se trata, porém, em momento algum, de levar a uma especialização precoce de posição ou função dentro de um jogo, ou o uso de sistemas táticos complexos que não se ajustem ao estágio de desenvolvimento dos alunos.

2.3.Capoeira

A capoeira encerra em seus movimentos a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata. Em seu conjunto de gestos, a capoeira expressa, de forma explícita, a "voz" do oprimido na sua relação com o opressor.

Seus gestos, hoje esportivizados e codificados em muitas "escolas" de capoeira, no passado significaram saudade da terra e da liberdade perdida: desejo velado de reconquista da liberdade que tinha como arma apenas o próprio corpo.

Isso leva a entender a riqueza de movimento e de ritmou que a sustentam, e a necessidade de não separá-la de sua história, transformando-a simplesmente em mais uma "modalidade esportiva".

A Educação Física brasileira precisa, assim, resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou. Esse alerta vale nos meios da Educação Física, inclusive para o judô que foi, entre nós, totalmente despojado de seus significados culturais, recebendo um tratamento exclusivamente técnico. [7]

2.4 Ginástica

A ginástica, desde suas origens como a "arte de exercitar o corpo nu", englobando atividades como corridas, saltos, lançamentos e lutas, tem evoluído para formas esportivas claramente influenciadas pelas diferentes culturas.

No currículo escolar tradicional brasileiro, são encontradas manifestações da ginástica de várias linhas européias, nas quais se incluem formas básicas do atletismo (caminhar, correr, saltar e arremessar), e formas básicas da ginástica (pular, empurrar, levantar, carregar, esticar). Incluem, também, exercícios em aparelhos (balançar na barra fixa, equilibrar na trave olímpica), exercícios com aparelhos manuais (salto com aros, cordas) e formas de luta. Dessa concepção de ginástica, os jogos têm sido parte importante. Enquanto aos exercícios anteriormente citados têm-se atribuído objetivos de

desenvolvimento de algumas capacidades como força, agilidade, destreza, aos jogos tem cabido a representação das experiências lúdicas da própria comunidade. Até hoje, nos programas brasileiros, se evidencia a influência da calistenia e do esportivismo, ginástica artística ou olímpica, o que pode explicar o fato de a ginástica ser cada vez menos praticada nas escolas.

A falta de instalações e aparelhos no estilo "olímpico" desestimula o professor a ensinar ginástica. Quando existem esses meios, sobressai a tendência à "esportivização" que fixa normas de movimento e determina o "sexismo"[8] das provas, Por outro lado, a capacidade artística individual tida como "inata" acaba gerando a "elitização" da ginástica.

O que legitimaria, então, a presença da ginástica nos programas de Educação Física?

Pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral.

Sua prática é necessária na medida em que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas.

Assim, a presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais, a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como "balançar juntos" ou "saltar com os companheiros", concretiza-se a "co-educação", entendida como forma particular de elaborar/praticar formas de ação comuns para os dois sexos, criando um espaço aberto à colaboração entre eles para a crítica ao "sexismo" socialmente imposto.

Constituem-se fundamentos da ginástica: "saltar", "equilibrar", "rolar/girar", "trepar" e "'balançar/embalar". Por serem atividades que traduzem significados de ações historicamente desenvolvidas e culturalmente elaboradas, devem estar presentes em todos os ciclos em níveis crescentes de complexidade.

Podemos explicar esses fundamentos numa forma simplificada que exprime o seu significado:

- Saltar: Desprender-se da ação da gravidade, manter-se no ar e causem machucar-se.
- Equilibrar: Permanecer ou deslocar-se numa superfície limitada, vencendo a ação da gravidade.

- Rolar/girar: Dar voltas sobre os eixos do próprio corpo.
- Trepar: Subir em suspensão pelos braços, com ou sem ajuda das pernas, em superfícies verticais ou inclinadas.
- Balançar/embalar: Impulsionar-se e dar ao corpo um movimento de "vaivém".

A elaboração de um programa de ginástica para as diferentes séries exige pensar na evolução que deve ter em sua abordagem, desde as formas espontâneas de solução dos problemas com técnicas rústicas nas primeiras séries, até a execução técnica aprimorada nas últimas séries do ensino fundamental, bem como do ensino médio, onde se atinge a forma esportiva, com e sem aparelhos formais.

Tradicionalmente, "saltar" é abordado na ginástica escolar como a seqüência de um movimento classificável em três fases: "impulsão-vôo-queda", correspondendo a uma aprendizagem de formas fixas de movimento, que contempla até a parte do pé que deve apoiar-se primeiro na queda. A conseqüência para o aluno é ser submetido a exercitações de pequenos movimentos isolados de alguns segmentos do corpo. Por esse motivo, desenvolver um programa de ginástica que provoque no aluno atitudes de "curiosidade", "interesse", "criatividade" e "criticidade" exige necessariamente uma nova abordagem, na qual "saltar" seja um desafio para "descobrir" uma solução ao problema de desprenda-nos mantém presos ao chão. A abordagem problematizadora, anteriormente exemplificada, assegura a globalidade das ações das crianças e a compreensão do sentido/significado da própria prática.

2.4.1 A Ginástica no Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)

a) Formas ginásticas que impliquem as próprias possibilidades de saltar, equilibrar, balançar e girar em situações de:

- Desafios que apresenta o ambiente natural (por exemplo, os acidentes do terreno como: declives, buracos, valas etc, ou árvores, colinas etc);
- Desafios que apresenta a própria construção da escola, praça, rua, quadra etc onde acontece a aula;
- Desafios propostos por meio de organização motivadora de materiais ginásticos, formais ou alternativos.

b) Formas ginásticas que impliquem diferentes soluções aos problemas do equilibrar, trepar, saltar, rolar/girar, balançar/embalar. (Sugere-se o início com técnicas rudimentares, criativas dos alunos, evoluindo para formas técnicas mais aprimoradas.)

c) Formas ginásticas organizadas para possibilitar a identificação de sensações afetivas e/ou cinestésicas, tais como prazer, medo, tensão, desagrado, enrijecimento, relaxamento etc.

d) Formas ginásticas que contribuam para promover o sucesso de todos.

e) Formas ginásticas com fundamentos iguais para os dois sexos.

f) Formas ginásticas coletivas em que se combinem os cinco fundamentos: saltar, equilibrar, trepar, embalar/balançar e rolar/girar. (Recomenda-se promover a exibição pública das habilidades ginásticas desenvolvidas, bem como a avaliação individual e coletiva para evidenciar o significado das mesmas na vida do aluno.)

2.4.2 Ginástica no Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª Serie)

a) Formas técnicas de diversas ginásticas (artística, ou olímpica rítmica desportiva, ginásticas suaves, ginástica aeróbica etc).

b) Projetos individuais e coletivos de prática/exibições na escola e na comunidade.

2.4.3 A Ginástica no Ciclo de Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª a 8ª séries)

a) Programas de formas ginásticas, tecnicamente aprimoradas considerando os objetivos e interesses dos próprios alunos.

b) Formação de "grupos ginásticos" que pratiquem e façam exibições dentro e fora da escola, envolvendo a comunidade.

2.4.4 A Ginástica no Ciclo de Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento (Ensino Médio)

a) Formas ginásticas que impliquem/conhecimento técnico/artístico aprofundado da ginástica artística ou olímpica, da ginástica rítmica desportiva ou de outras ginásticas.

b) Formas ginásticas que impliquem conhecimento científico/técnico aprofundado da ginástica em geral para permitir o planejamento do processo de treinamento numa perspectiva crítica do significado a ela atribuído socialmente.

Para exemplificar e retomar a discussão para o entendimento que se deve construir no interior da escola sobre treinamento esportivo, vamos nos valer da experiência realizada pela professora Sandra M. Ribeiro Sales, integrante da equipe pedagógica do Departamento de Educação Física da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco. A aula foi ministrada a alunas de uma classe de T série de uma escola da rede pública, com idades entre 13 e 16 anos.

A professora aprofundou o estudo da ginástica para configurar uma expressão ginástica tipicamente brasileira. Para isso selecionou temas da cultura corporal afro-btasileira como capoeira, xangô, maculelê, maracatu, trevo, batuque, lundu, entre outros. Elaborou um quadro onde colocou esses temas em uma coluna, junto à qual escreveu os significados originais que esses temas têm, como luta, cortejo, jogo, folguedo, dança, cerimonial religioso etc. A seguir, em uma terceira coluna marcou os elementos da ginástica, ou seja, os saltos, giros, equilíbrios, formas de trepar ou balanceios, presentes nesses temas, com a intenção de evidenciar formas de movimento/expressão que pudessem configurar uma ginástica brasileira.

O seu planejamento incluiu duas partes.

Primeira parte: fundamentação teórica para o tema: "ginástica afro-brasileira: treinamento aeróbico".

a) A professora se propunha a enfatizar a apreensão/compreensão ativa da ginástica aeróbica, através de um processo de ensino onde o princípio de inculcação fosse substituído pelo princípio de construção coletiva do conhecimento. O tema indicava a direção dos interesses de classe dos alunos, especialmente pela valorização da cultura popular nordestina sem desmerecimento da necessidade e importância da apropriação, por parte deles, dos elementos próprios da cultura erudita.

b) Em outros quadros escreveu sínteses explicativas dos temas escolhidos para a aula, que foram: capoeira, frevo e xangô.

c) Também elaborou uma comunicação, em linguagem simples, sobre características e especificidades do treinamento aeróbico, bem como dos objetivos da prática da aerobiose por jovens entre 13 e 16 anos.

d) Adicionou tabelas explicativas da atividade cárdio-respiratória e dos métodos de treinamento aeróbico, que são: baixo impacto, cárdio-intermediário e alto impacto.

Segunda parte: desenvolvimento da aula.

a) Exposição às alunas sobre: o que é treinamento, treinamento aeróbico, formas de aferir os batimentos e nível de batimentos durante a exercitação para cada idade. Por que e para que treinar e com quais exercícios se pode configurar uma série de treinamento.

b) A seguir, com ajuda do material preparado, fundamentou a ginástica brasileira, discutindo com as alunas o porquê de treinar com elementos da cultura corporal brasileira.

c) No momento seguinte as alunas demonstraram o seu conhecimento dos temas da cultura brasileira escolhidos e começaram a exercitar-se parando, a

cada certo tempo, para aferir os batimentos e classificar as diferentes ações segundo a modificação que exerciam no seu funcionamento cardio-respiratório.

d) a professora ensinou como encadear saltos, giros, molejos, balanceios etc. para compor uma série de baixo impacto. Com esse exemplo as alunas elaboraram séries nesse método e no cárdio-intermediano, mantendo os momentos de controle.

e) Dando seguimento, as alunas apresentaram as séries compostas pelos grupos.

f) Nessa última parte as alunas discutiram a forma de elaborar uma produção escrita sobre os diversos conteúdos da aula, manifestando suas apreciações pessoais sobre ela.

2.5 Dança

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc.

As primeiras danças do homem foram as imitativas, onde os dançarinos simulavam os acontecimentos que desejavam que se tomassem realidade, pois acreditavam que forças desconhecidas estariam impedindo sua realização.

Para o ensino da dança, há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Nesse sentido, deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão sua representação estilizada e simbólica. Mas, como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática.

Na dança determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno, o que exige habilidades corporais que, necessariamente, se obtêm com o treinamento/Em certo sentido, esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa.

Na visão apresentada neste livro, escolhe-se o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase

nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito. O desenvolvimento da técnica formal deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, pois este permite a compreensão clara do significado da dança e da exigência expressiva nela contida. Isso é válido se considerarmos que a técnica não pode separar-se das motivações psicológicas, ideológicas, sociais do executante, da simbologia que produz, da utilização que faz das suas possibilidades corporais e da consciência que tem dos "outros" a quem comunica.

É necessário, todavia, considerar que algumas formas de dança utilizam símbolos próprios das culturas a que pertencem, o que as toma de difícil compreensão e interpretação. Portanto, é recomendável uma abordagem de totalidade na qual as diferentes disciplinas podem contribuir, a partir dos diferentes campos de conhecimento. Assim, assegura-se aos alunos a possibilidade de reconhecimento e compreensão do universo simbólico que ela representa.

A capacidade da expressão corporal desenvolve-se num continuum de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas da dança formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação. & escola também pode oferecer outras formas de prática da expressão corporal, paralelamente à dança, como, por exemplo, a mímica ou pantomima, contribuindo para o desenvolvimento da expressão comunicativa nos alunos.

Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania.

Em relação ao desenvolvimento técnico, sugere-se a abordagem dos fundamentos:

a) Ritmo = cadência, estruturas rítmicas.
b) Espaço = formas, trajetos, volumes, direções, orientações.
c) Energia = tensão, relaxamento, explosão.

Em relação ao conteúdo expressivo, sugere-se os seguintes temas:

a) As ações da vida diária.
b) Os estados afetivos.
c) As sensações corporais.
d) Os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral.
e) O mundo do trabalho.
f) O mundo da escola.
g) Os problemas sócio-políticos atuais, sugeridos anteriormente (item: "O conhecimento de que trata a Educação Física").

2.5.1 Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)

a) Danças de livre interpretação de músicas diferentes para relacionar-se com o universo musical. (Sugere-se promover a verbalização das observações realizadas sobre diferentes aspectos da música interpretada, bem como a identificação das diferentes respostas que podem ser dadas ao estímulo musical. É recomendável, todavia, a identificação das relações espaço-temporais durante a interpretação e o reconhecimento das inter-relações pessoais durante a interpretação coletiva de uma música, tanto com os parceiros quanto com os espectadores.)

b) Danças de interpretação de temas figurados (ver sugestões de temas expressivos). (Sugere-se estimular a construção coletiva dos espaços de representação e das coreografias e a apresentação da produção/criação para a escola e comunidade. Também recomenda-se privilegiar a avaliação participativa da produção individual/coletiva.)

2.5.2 A Dança no Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental)

a) Danças com interpretação técnica da representação de temas da cultura nacional e internacional.

b) Danças com conteúdo relacionado à realidade social dos alunos e da comunidade (Sugere-se estimular a identificação das relações dos personagens da dança com o tempo e a construção coletiva dos espaços de representação e das coreografias. Também é recomendável a apresentação da produção/criação para a escola e comunidade, bem como a avaliação participativa da produção individual/coletiva.)

2.5.3 A Dança no Ciclo de Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª a 8ª séries do Ensino Fundamental)

a) Danças técnica e expressivamente aprimoradas e/ou mímicas, com temas que atendam às necessidades e interesses dos alunos, criados ou não por eles próprios. (É importante promover a compreensão da corporeidade como suporte da expressão/comunicação, bem como estimular a criação de grupos de dança/mímica com organização e funcionamento de responsabilidade dos próprios alunos, com ampla interação com a comunidade.)

2.5.4 A Dança no Ciclo de Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento (1ª a 3ª séries do Ensino Médio)

a) Danças que impliquem conhecimento aprofundado científico/técnico/artístico da dança e da expressão corporal em geral. (Sugere-se estimular o aperfeiçoamento dos conhecimentos/habilidades da dança para utilizá-los como meio de comunicação/informação dos interesses sócio-político-culturais da comunidade.)

A partir dessas considerações e sugestões de como organizar o conhecimento no tempo escolar, fica uma pergunta: Então, não vamos ensinar técnicas? As técnicas são conhecimentos dispensáveis?

Comecemos pela resposta à segunda pergunta. O conhecimento da técnica não é, em absoluto, dispensável. Contudo, afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas não significa polarizar nosso pensamento em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento.

As técnicas devem ser compreendidas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança etc. Entretanto, cumpre assinalar que, durante a execução, o que prevalece na consciência do executante é o resultado que essas técnicas tem para o sucesso do jogo, da serie de ginástica ou dos passos de dança.

A resposta à primeira pergunta é afirmativa: vamos ensinar técnicas, mas, considerando a resposta da segunda pergunta, acrescentaremos que o ensino da técnica pressupõe algumas reflexões a mais.

É fundamental partir do entendimento de que nossos alunos *!o pessoas concretas, com níveis de aspiração, interesses e motivações diferenciados, o que faz com que cada um atribua um sentido pessoal ao jogo, à ginástica, à dança etc, ou seja, pelo sentido e objetivos pessoais, cada aluno pode se satisfazer com uma execução técnica de nível diferente, seja elementar, rudimentar ou de nível médio, ou com a execução de um rigor técnico próximo ao do esporte de alto rendimento. Contudo, o professor não poderia, na perspectiva que estamos propondo para a Educação Física, deixar o ensino sem direção.

Nos diferentes níveis do ensino fundamental e médio, o professor irá desenvolver o conhecimento técnico do aluno, sem que isso signifique exigir dele, necessariamente, níveis de execução de alta qualidade técnica. É claro que, se alguns alunos vierem a se interessar e desenvolver condições para tal, poderão treinar até atingir esses níveis, enquanto outros serão orientados pelo professor dentro das possibilidades individuais, sem negar conhecimentos mais amplos e profundos.

Sugere-se que o professor desenvolva abordagens diferenciadas para os jogos e modalidades esportivas a partir não do gesto técnico e sim do significado que os fundamentos desses jogos e modalidades possuem

Desde as primeiras séries os jogos e modalidades esportivas podem ser abordados dentro desse entendimento do esporte.

3. Os Procedimentos Didático-Metodológicos

Talvez seja este o momento mais difícil deste trabalho, uma vez que uma nova abordagem da Educação Física exige uma nova concepção de método. O problema é fugir de uma teorização abstrata, de um praticismo que termine nas velhas e conhecidas receitas. Este é o momento de apontar pistas para o "como fazer".

Todo processo pedagógico deve ter enunciados os seus princípios norteadores, conforme se fez nos capítulos 1 e 2 deste livro. Na parte em que sugeridas temáticas a partir das quais o professor poderia selecionar conteúdos, vários exemplos estão implícitos princípios que podem ser claramente expressados. Princípios não devem ser entendidos como normas rígidas, senão como elementos balizadores para reflexão da prática em aula.

Nos exemplos pode-se perceber que os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da_ realidade-dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas.

Os passos que intermediam a primeira leitura da realidade, como se apresenta aos olhos do aluno, com a segunda leitura, em que ele próprio reformula seu entendimento sobre ela, são os de: constatar, interpretar, compreender e explicar, momentos estes que conduzem à apropriação de um conteúdo pelos alunos. Eles devem expressar com clareza a relação dialética entre o desenvolvimento de um conhecimento, de uma lógica e de uma pedagogia, conforme explicações dadas no capítulo 1.

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens.

3.1 A Estruturação de Aulas

A metodologia na perspectiva crítico-superadora defendida neste livro implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social.

A aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz),

com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente).

3.2. A Tematização de Aulas: O Exemplo da Ginástica

São apresentadas, a seguir, algumas idéias de como estruturar uma aula, com base na tematização da ginástica artística ou olímpica.

São feitas, inicialmente, considerações sobre o conteúdo e, a seguir, sobre uma possível forma da aula.

Conforme o que já se mencionou, neste livro, sobre o conhecimento da Educação Física, a seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para tanto deve-se analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade do seu ensino.

Os conteúdos da ginástica constituíram-se, ao longo da história, numa infindável tipologia, que não é o caso de ser aqui apresentada. Essa é uma tarefa do professor quando a decisão é apresentar ao aluno a ginástica estética, aeróbica, rítmica desportiva, suave, calistênica, matroginástica, corretiva, profilática, etc. etc.

Será considerado aqui apenas a ginástica artística por ser hoje um conhecimento expropriado das crianças da classe trabalhadora. Isso motiva a necessidade de desmitifícá-la como prática de apenas alguns "eleitos", revelando a identidade de um conteúdo encoberto pelo fetichismo das Olimpíadas. Queremos dizer claramente que as tradicionais "rodas", "rondadas", "kipes", "oitavas", "reversões", "mortais" e outros são, para efeito das exigências técnico-estéticas da competição esportiva, equivocadamente destinadas, enquanto conhecimento, às crianças com somatotipos especiais e dons de harmonia, beleza, flexibilidade, elegância e leveza.

Acredita-se ser possível resgatar esse conhecimento para todas as crianças da escola, onde se requeiram "qualidades físicas" especiais. Aliás, em praias, praças públicas e ruas, vemos diariamente as mais graciosas e ousadas exibições de: "plantar bananeira", "estrelinha", "roda bola", "bunda canastra", "cambalhota" etc. etc, executadas por crianças das mais variadas idades e características corporais. Essas destrezas não são outra coisa senão o conteúdo da ginástica artística no saber popular.

Essa reflexão traz à tona o problema de se chegar à origem do conhecimento, descobrir o caminho das mudanças conceituais, valorativas, ideológicas que motivam a sua instalação na escola. O aluno deve ter acesso à explicação dessa prática que, sob direção dos interesses dos homens, em diferentes âmbitos geográficos, culturais e sociais, veio se configurar como ampla área de conhecimento chamada "ginástica artística".

Os fundamentos da ginástica artística são: saltar, equilibrar, rolar/girar, balançar e trepar. Eles devem ser abordados desde a primeira série, conduzindo a sua apreensão a partir do caráter geral desses conhecimentos. Ao longo das séries ou ciclos subseqüentes, serão abordados os conhecimentos mais particulares e concretos. Quer dizer, formas técnicas aprimoradas e conhecimentos mais sofisticados têm base nessa abordagem geral. O conhecimento da ginástica artística deve incluir a abordagem desses fundamentos nos grandes aparelhos, tanto femininos quanto masculinos. Delineado o conteúdo, trata-se de saber como desenvolvê-lo numa aula ou conjunto de aulas.

Apenas com finalidade explicativa, a aula pode ser dividida em três fases. Isso não implica romper a solução de continuidade delas. Uma primeira, onde conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas.

Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento.

Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes.

Representada graficamente, a estrutura da aula corresponde a uma aspirai ascendente, cujos anéis contínuos vão se ampliando cada vez mais. Seu início estreito representa o primeiro momento no qual se apresentam as referências do senso comum. A abertura subseqüente representa a ampliação das referências pela sistematização do conhecimento.

Considere-se como tema da aula, numa quarta série de meninos e meninas, o fundamento "equilibrar". Vale ressaltar a necessidade de organizar o ensino em unidades de, no mínimo, quatro aulas, tendo presente a necessidade de dar o tempo suficiente "individual" para apreender.

Decidir um número determinado de aulas significa admitir que nem todos os alunos têm o mesmo ritmo de aprendizagem, seja em atividades teóricas ou corporais. Numa média de trinta alunos por classe, não é fácil para o professor dar atenção diferenciada. Exige-se, antes de tudo, o compromisso político do esforço para propiciar ao aluno a apreensão dos novos conhecimentos. Todavia, três ou quatro aulas permitem, de uma parte, consolidar conhecimentos e, de outra, utilizá-los em novas combinações criativas, por exemplo, quando juntam-se ações de equilíbrio com saltos ou giros, através de movimentos concatenados.

Como organizar cada fase dessa aula?

Primeira fase

- Conversação com os alunos sobre as formas de se exercitar para descobrir as possibilidades que cada um tem de executar movimentos artísticos/acrobáticos.
- Preparar junto com os alunos os materiais que provocam o desequilíbrio e, portanto, exigem a equilibração. A falta de aparelhos especiais, pode ser suprida com materiais criativos como: tábuas colocadas em diferentes alturas e inclinações, tábuas suspensas com cordas que, além oferecer a base de sustentação diminuída, oferecem situação de equilíbrio instável. Pode ser interessante, também, a utilização de tijolos, cubos de madeira ou cimento etc, muros de pouca altura, ou outros materiais que ofereçam possibilidades de desequilíbrio.

Segunda fase

- Propor aos alunos a exercitação nesses materiais buscando:

a) Em quais materiais é possível fazer movimentos com todo o corpo? Em quais é possível manter o equilíbrio andando e em quais não é possível essa ação?
b) Quais os movimentos que podem ser feitos em cada uma destas situações?
c) Quais os movimentos que facilitam "não cair", quais os que precipitam a queda?
d) Quais movimentos podem ser rápidos, medianamente rápidos ou lentos?
e) O que se faz para conseguir manter o equilíbrio: antes de ficar em equilíbrio, quer dizer, os movimentos preparatórios; durante o equilíbrio, ou seja, os movimentos principais; e, finalmente, o movimento final que permite terminar sem cair?
f) Quais as formas de equilíbrio que podem ser feitas com outro* s) companheiro(s)?

Terceira fase

- Como fazer, em dupla, uma demonstração de vários movimentos de equilíbrio, usando qualquer um dos aparelhos ou materiais utilizados?
- Utilizar a escrita ou o desenho para o relato dos exercícios de equilíbrio que deram a sensação mais gostosa de segurança.

Os exercícios de equilíbrio exigem a discussão com os alunos sobre o da superação da lei da gravidade que eles apresentam.

As diversas exercitações têm como objetivo promover as condições do aluno para o “salto qualitativo", ou seja, o momento da sistematização mais elaborada do conhecimento, onde se supera o estar preso à lei da gravidade,

com movimentos qualitativamente desenvolvidos — durante, por exemplo, uma série ginástica. Pode-se ver exemplos de salto qualitativo na superação do domínio do equilíbrio na posição ereta natural, pelo domínio numa posição não natural, qual seja, a parada de mãos.

Notas

1. A esse respeito sugere-se a leitura da revista Nova Escola, 3(25). out. 1988. São relatadas aí as interessantes experiências pedagógicas do professor Marcelo Barreto, do Colégio de Aplicação da UFPE, desenvolvendo conteúdos desse tema.

2. Sobre conteúdos da educação física, ver ainda: GHIRALDELLI, Paulo. Educação física e Pedagogia: a questão dos conteúdos. In: Re\ista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 11, n° 2, 1990; e ainda: Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física. Rio de Janeiro, 43* Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 1991. mimeo.

3. Segundo VYGOTSKY, "existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável (...) jogos que só dão prazer à criança se ela considerar o resultado interessante. Os jogos esportivos (...) são, com muita freqüência acompanhados de desprazer, quando o resultábo é desfavorável para a criança". VIGOTSKY, S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes. 1988.

4. Sobre treinamento esportivo consultar ainda: WEINECK, Jurgen. Manual de treinamento esportivo. 2. ed. São Paulo. Editora Manole, 1986; e ainda, do mesmo autor. Biologia do esporte. São Paulo, Editora Manole, 1991. MATVÉIEV, L. Elproceso dei entrenamiento deportivo. Argentina, Statium, 1977; e ainda, do mesmo autor: Fundamentos do treinamento desportivo. São Paulo, Mar-con/Editoriai Raduga, 1983.

5. Encontra-se em tramitação no Congresso Nacional um projeto de lei de Diretrizes e Base do Esporte Brasileiro que prevê o fim da Lei do Passe. Todavia, sabe-se existirem lobbies bem articulados na defesa de sua manutenção.

6. A esse respeito, consultar CASTELLANI FILHO. Uno. O fenômeno cultural chamado futebol — uma proposta de estudo. Revista Artus, 8(15):1985. Universidade Gama Filho.

7. Sobre "Capoeira", consultar AREIAS. Almir das. O que é capoeira. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1984. Ver ainda, CASTELLANT FILHO, Uno. Educação física — Projeto de Diretrizes Gerais para o ensino de 2' grau. Núcleo Comum. MEC, 1988.

8. Entende-se por "sexismo" "a rotulação esquemática das pessoas segundo o sexo, assim como racismo significa a sua rotulação esquemática segundo a raça". DELAMONT. Sara. Os papéis sexuais e a escola. Lisboa, Horizonte.

1985. Na área de educação física, incursões sobre essa temática foram feitas por ROMERO, Elaine. Estereótipos masculinos e femininos em professores de educação física. Tese de doutorado. USP, 1990; CASTELLANT FILHO. L Ensaio sobre a mulher brasileira face a legislação da educação física e do esporte. Desporto e Lazer, VIU. dez 1982: 18-21 e Esporte e Mulher. Motrivivencia. Ano I. n° 2, junho, 1989: 87-92; MEDINA. João Paulo Subirá. O brasileiro e seu corpo. Campinas, Papinis, 1990; CARDOSO. Fernando Luiz O gênero (papéis sexuais) e o movimento humano. Florianópolis, UDESC, 1991, mimeo.

CAPITULO 4:

Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física

Neste capítulo será abordado o tema da Avaliação do Processo ensino-Aprendizagem em Educação Física sob os seguintes aspectos:

- Que significado esse processo tem assumido, predominantemente, e a que concepção de escolarização e Educação Física o modelo atual responde?
- Em que condições objetivas concretas vem se dando a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física nas escolas brasileiras?
- Que novas referências buscamos para conduzir metodologicamente a avaliação do processo ensino - aprendizagem na Educação Física Escolar?

1. Significado da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física

As explicações teóricas sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem na educação física no Brasil vêm apresentando limitações.

Essas limitações decorrem, basicamente, do entendimento restrito sobre avaliação do ensino e, ainda, por se buscar esse entendimento à luz de paradigmas (referências filosóficas, científicas, políticas) tradicionais, insuficientes para a compreensão desse fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente;

Segundo Faria Junior (1989), os estudos sobre avaliação em educação física estão direcionados por um único referencial, a saber, o paradigma docimológico clássico,[1] onde as preocupações principais têm recaído nos métodos e técnicas usadas, criando-se testes, materiais e sistemas, estabelecendo-se critérios com fins classificatórios e seletivos. Essa ênfase tem servido para confundir e ocultar importantes reflexões sobre avaliação, reforçando a função seletiva, disciplinadora e meritocrática que a mesma assume na escola. Isso consolida, através dos instrumentos e medidas, a legitimação do fracasso, a discriminação, a evasão e expulsão dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora.[2]

A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos.

E para compreender isso é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da

escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica.

Com isso se quer dizer que formas de educação — que por sua vez se explicitam em teorias educacionais, teorias pedagógicas — decorrem do modo como se produz a existência humana. Essas teorias fundamentam procedimentos metodológicos, entre os quais destacamos as práticas avaliativas.

Sem o reconhecimento dessas inter-relações dialéticas, como o são. por exemplo: a seleção, a retenção e a eliminação; o acesso ao conhecimento: a distinção teoria-prática em função das atribuições no processo de trabalho torna-se muito difícil compreender a avaliação como elemento metodológico complexo que compõe a prática pedagógica cotidiana de professores, alunos e administradores escolares.

A partir de dados obtidos da observação sistemática das aulas de Educação Física verifica-se que a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente: e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola quanto com outras escolas. Geralmente é feita pela consideração da “presença” em aula, sendo este o único critério de aprovação ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc. bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, "destrezas motor”, "qualidades físicas”, ou simplesmente, não é realizada.

Esses entendimentos negligenciam, entre outras coisas, o fato de que d avaliação contem um caráter "formal", aparente, explicitado e assumido pela escola, por exemplo, na determinação de períodos para avaliação e de notas, na seleção dos talentos esportivos etc. Contém, ainda, um caráter “não formal" expresso em todas as condutas e comportamentos que constantemente, durante a aula, o professor utiliza para situar o aluno em relação aos seus conhecimentos, habilidades e valores.

Isso pode ser verificado nas vezes em que o professor, durante uma aula, dá atenção aos considerados "mais capazes" em detrimento dos demais, ou quando atribui aos alunos a responsabilidade de dividir grupos, equipes, cabendo isso aos identificados como "líderes" em função de suas competências e habilidades para a atividade. Verifica-se, ainda, posturas, gestos e manifestações verbais onde o professor, valendo-se de sua "autoridade" implícita ou explícita, classifica os alunos entre os "mais" e "menos" capazes para a realização das atividades.

Outra negligência grave é a desconsideração da reflexão a respeito do papel que a avaliação assume enquanto elemento constitutivo de um projeto pedagógico. Essa função, na escola, tem servido para selecionar, segregar,

retardar ou eliminar o aluno, seja para a equipe, para a apresentação ou demonstração, para a série seguinte, para o mercado de trabalho.

Essa perspectiva limitada do sentido e da finalidade da avaliação pode, ainda, ser exemplificada nas conseqüências pedagógicas quando a referência para a avaliação é a aptidão física, e os critérios decorrem do sistema esportivo de alto rendimento.

As crianças são observadas, medidas, comparadas em seus desempenhos predominantemente "motores" e fisiológicos: capacidade cardiovascular-respiratória, pois o que se busca, enfaticamente, são os "talentos esportivos", aqueles que participarão dos jogos ou das demonstrações "representando" a turma ou a escola.

A ênfase na busca do talento esportivo e no aprimoramento da aptidão física vem condicionando, em parte, a aula e o processo avaliativo, transformando a educação física escolar numa atividade desestimulante, segregadora e ate aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo.

Esse reducionismo das possibilidades pedagógicas da Educação Física traz, como conseqüência, limitações nas finalidades, forma e conteúdo da avaliação.

Tanto quanto em outras disciplinas e atividades escolares, desconsidera-se que as crianças e jovens chegam à escola determinados pela sua condição de classe, '"marcados" por ela em seus corpos e em suas possibilidades corporais. Desconhecendo-se essas condições, as crianças passam a ser "homogeneizadas", "igualadas".

Para isso utiliza-se, predominantemente, o princípio do Rendimento Olímpico: mais alto, mais forte, mais veloz, neutralizando-se o caráter de classe através de medidas e avaliações que legitimam as seleções, classificações, eliminações realizadas tanto formal quanto informalmente durante as aulas.

Sutis, esses mecanismos são assegurados em várias instâncias. Por exemplo, através da legislação: Decreto n9 69.450/71, que trata dos padrões de referência para o alcance dos objetivos da Educação Física, esportiva, recreativa, ou a Lei n9 6.251/75, que estabelece como objetivo básico da Política Nacional de Educação Física o "aprimoramento da aptidão física da população", e ainda através da organização do processo de trabalho na escola, dos conselhos de classe enquanto instância avaliativa. Outra instância é a mediação do professor que, no espaço da aula de Educação Física, transmite e assegura determinados valores, concepções etc. As instâncias mencionadas contribuem, assim, para dar um sentido à escolarização e. dentro desta, à Educação Física que não corresponde aos interesses da classe trabalhadora, que quer ver seus filhos freqüentarem uma escola pública de qualidade.

Portanto, é preciso que se reconheça que existem possibilidades concretas para a materialização desta ou de outras referências para a avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física.

As considerações seguintes visam apresentar elementos para a materialização de outras perspectivas da avaliação, tendo como referência um projeto histórico distinto do que está posto.[3]

2. O Quadro Atual da Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física

A proposta de novas referências na condução metodológica da avaliação exige que sejam explicitados os valores e as concepções básicas que as assegurem.

Essas referências configuram o projeto pedagógico[4] e remetem-nos a considerar os fins da educação.

A Educação Física, em seu processo de ensino-aprendizagem, está condicionada pelos significados que lhe são atribuídos tanto pela legislação vigente, quanto pelo processo de trabalho estabelecido no interior da escola e pelos conhecimentos e concepções dos professores e alunos envolvidos.

Nesse confronto, onde entram em questão projetos pedagógicos diferentes e até antagônicos, tem prevalecido a "orientação" oficial advinda do sistema esportivo. Essa "orientação oficial" determina as condições organizacionais das escolas, as quais condicionam a prática pedagógica da Educação Física, dando-lhe um significado, uma finalidade, um conteúdo e uma forma.

O significado é a meritocracia, a ênfase no esforço individual. A finalidade é a seleção. O conteúdo é aquele advindo do esporte, e a forma são os testes esportivo-motores.

Um dos estudos realizados na década de 80 junto a escolas de 1° grau e que evidencia a predominância da tendência reprodutivista, ou seja, tendência de manutenção do status quo, é o de Ferreira (1984). Constatou-se nesse estudo que, dentro de uma perspectiva reprodutivista:

> 1) O foco do ensino tem sido o sistema esportivo, determinando-se a partir daí os objetivos voltados predominantemente para promover o treinamento do esporte, transformando-o em trabalho com vistas ao alto rendimento.
>
> 2) As fontes de informação para seleção de conteúdos têm sido as técnicas e habilidades esportivas e o conhecimento dos mecanismos psico-fisiológicos do treinamento, do rendimento.

3) As normas e sanções advêm da performance e das vitórias esportivas, das competições e classificações por desempenho.

4) O professor é o controlador, treinador técnico e a idéia que se tem do aluno é a de um atleta em potencial, objeto de treinamento.

5) Entende-se aí as metodologias como modelos referenciados em desenhos ideais, predominando os procedimentos diretivos, ou seja, iniciativas centradas no professor.

6) O principal critério de avaliação e o modelo de desempenho predeterminado, sucesso em competições. A ênfase recai na avaliação somativa, ou seja, na avaliação entendida como soma de partes, soma de avaliações parciais.

Essas referências da avaliação em Educação Física têm sido causadoras da alta ansiedade que aflige os alunos, quando levados a situações de sobrepujar, de competir, de comparar, de selecionar, de classificar constantemente durante as aulas. Para verificar isso, basta que se observe como o professor comanda as atividades e as regras e normas constitutivas das aulas que são privilegiadas.

O aluno, na maioria das vezes, não tem acesso a informações sobre seu desempenho, ou, quando as tem, estas são vagas e imprecisas ou referem-se unicamente a dados mensuráveis, comparáveis, negligenciando-se referências qualitativas do processo ensino-aprendizagem.

Os graus de desempenho têm sido acentuadamente usados e a avaliação tem suas referências em rendimentos máximos observáveis em situações de competição. Podemos identificar esse uso, por exemplo, no sistema esportivo escolar ora vigente, que atribui bolsas de estudos para alunos com desempenho máximo, incentivando e acobertando a constante "compra" de atletas das escolas da rede pública para aquelas da rede particular ou clubes.

Os conteúdos das aulas de Educação Física restringem-se às modalidades esportivas — ainda assim, tratados parcialmente —, negligenciando-se outros conhecimentos da cultura corporal.

Mas não sendo este, que outro sentido, finalidade, conteúdo e forma a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física pode assumir na escola? Que outros procedimentos metodológicos podem ser privilegiados?

3. Referencias para Conduzir Metodologicamente a Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física

Na perspectiva dos autores deste livro, a Educação Física é compreendida como uma disciplina do currículo, cujo objeto de estudo é a expressão corporal como linguagem.

É, portanto, através da expressão corporal enquanto linguagem que será mediado o processo de sociabilização das crianças e jovens ma busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do cimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal.

Nessa perspectiva, evidenciam-se possibilidades de a Educação R trazer contribuições relevantes ao esforço coletivo de construção de um projeto político-pedagógico que se concretiza através da dinâmica do currículo, conforme já se explicou nos capítulos anteriores.

Para compreender a questão da avaliação, portanto, não se pode cair no reducionismo de um universo meramente técnico de entendimento, sendo necessária a consideração de outras dimensões desse processo como, por exemplo, as suas significações, implicações e conseqüências pedagógicas, políticas e sociais.

Cada vez mais, compreende-se que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem.

Em suma, o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

4. Finalidades, Conteúdo e Forma para uma Proposta de Avaliação

A seguir, são explicitadas finalidades, conteúdos e forma para uma proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física, na perspectiva da reflexão de uma pedagogia crítico-superadora, conforme colocada nos capítulos anteriores.

Entre os aspectos a serem considerados e reconsiderados em uma proposta são apresentados os seguintes, sem exaurir outras possibilidades:

4.1 O Projeto Histórico

A explicitação das referências às quais a avaliação da Educação Física deve estar articulada. Não basta mencionar que a avaliação deve estar referenciada nos objetivos do plano escolar. Deve-se ter em conta, claramente, o projeto histórico, ou seja, a sociedade na qual estamos inseridos e a queremos construir e o projeto pedagógico daí decorrente que se efetiva na dinâmica curricular, materializada nas aulas. Nos capítulos 1 e 2 deste livro foram explicitadas as referências básicas às quais estão articuladas os procedimentos avaliativos propostos aqui.

4.2 As Condutas Humanas

A consideração de que o processo ensino-aprendizagem da Educação Física envolve aspectos de conhecimento, habilidades e atitudes, levando-se em conta as condutas sociais dos alunos nas suas mais diversas manifestações, tendo a expressão corporal como linguagem. A proposta de avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física ceve. portanto, levar em conta a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades.

4.3 As Práticas Avaliativas

A superação de práticas mecânico-burocráticas (aplicar testes, selecionar alunos, dar notas, detectar talentos) pela busca de práticas produtivo-criativas e reiterativas,[6] que possibilitem "mobilizar plenamente a consciência dos alunos, seus saberes e suas capacidades cognitivas, habilidades e atitudes para enfrentar problemas e necessidades, buscando novas soluções para as relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, e que estas soluções criativamente encontradas sejam estendidas a outras situações semelhantes" (Waiselfísz, 1990:60). As práticas avaliativas produtivo-criativas e reiterativas buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante da identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo letivo dos alunos e as orientações do professor.

4.4 As Decisões em Conjunto

A consideração da perspectiva dialógica. comunicativa. interativa que permita aos envolvidos no processo de avaliação participarem dos rumos da mesma em diferentes instâncias e níveis de possibilidades, significando isto o decidir em conjunto, cada qual assumindo responsabilidades na perspectiva da avaliação participativa. Dentro do marco referencial estabelecido para a aula, o aluno deve ter a possibilidade de expressar seus objetivos de ação e participar da avaliação coletiva dos mesmos.

4.5 O Tempo Pedagogicamente Necessário para a Aprendizagem

O entendimento da avaliação não somente na perspectiva da aprendizagem, mas também do ensino, levando-se em conta que uma das funções da mesma é informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Como exemplo menciona-se a atenção a ser dada ao tempo pedagogicamente necessário para que a aprendizagem se efetive, ou a destinação de um número determinado de aulas para tratar de uma dada problematização, que deve ser adequado ao ritmo de aprendizagem da turma. Isso significa que a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve levar em conta, também, a análise das decisões que competem ao professor ou à equipe pedagógica da escola.

4.6 A Compreensão Crítica da Realidade

O rompimento definitivo com visões abstratas, irreais que "homogeneizam" e "igualam" os alunos, condicionando entendimentos equivocados de educação, ensino e aprendizagem. Deve-se considerar na avaliação que o patrimônio cultural que se expressa nas possibilidades corporais, no acervo de conhecimentos sobre a cultura corporal, se diferencia de acordo com a condição de classe dos alunos. O uso de medidas e avaliação não deve neutralizar, mas, sim, possibilitar uma leitura crítica dessas condições para. a partir daí, ampliar e aprofundar a compreensão dessa realidade.

4.7 O Privilégio da Ludicidade e da Criatividade

Reconsideração do papel da escola enquanto "celeiro de talentos esportivos", que tem condicionado a avaliação a detectar talentos. Reconsiderar também o princípio do rendimento: "mais alto", "mais forte" e "mais veloz"', passando-se a privilegiar os princípios da ludicidade e da criatividade.

4.8 As Intencionalidades e Intenções

Considera eu, também na avaliação, confrontam-se sentimentos e significados, onde se interpenetram dialeticamente a intencionalidade (interesses e necessidades objetivas e subjetivas dos alunos) e as intenções (objetivas e subjetivas) da sociedade, expressas nas propostas curriculares que mobilizam interesses de classes antagônicas.

4.9 A Nota Enquanto Síntese Qualitativa

Redimensionar o sentido burocrático do dar nota fazendo-a síntese qualitativa do processo de aprendizagem do aluno. Significa, ainda, fazer da nota um resultado que permita constatar a aproximação ou o distanciamento do

eixo curricular privilegiado no projeto pedagógico e não um castigo ou compensação para o aluno.

4.10 Reinterpretação e redefinição de valores e normas

Considerar que também nos variados momentos avaliamos coloca-se a necessidade de criar situações onde normas e valores, regras e padrões que informam tais condutas devem ser criticados, reinterpretados e redefinidos. Durante a aula, portanto, os alunos devem participar criticamente da reinterpretação dos valores e procedimentos que sustentam a avaliação.

5. Implicações Metodológicas

Essas considerações e reconsiderações sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física têm suas implicações:

5.7 No Fazer Coletivo

No planejamento e na tomada de decisão em grupo, desenvolvendo-se trabalhos na perspectiva da experimentação e da avaliação constante na ótica do fazer coletivo, inter-relacionando a avaliação da Educação Física com a avaliação institucional e curricular na busca da unidade de ação, Isto significa que a equipe pedagógica deve estar envolvida nas práticas avaliativas da educação Física, buscando-se a coerência das ações com o proj. pedagógico da escola.

5.2 Nos Conteúdos e Metodologia

Nos conteúdos e nas metodologias, às quais os alunos estarão sendo submetidos, desenvolvendo-se trabalhos na perspectiva da ampliação e aprofundamento de tais referências. Isso significa que, constantemente, devem ser analisados os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos e metodologias do ensino, buscando referenciá-los nos interesses individuais e coletivos, no projeto pedagógico e no projeto histórico.

5.3 Nas Normas e Critérios

Na consideração de normas e critérios radicalmente refletidos e não somente referenciados na aptidão física, no desempenho esportivo competitivo, na performance e no adestramento físico. Isso significa levar em conta, na avaliação, o sentido, finalidade, forma e conteúdo que a mesma assume no processo ensino-aprendizagem. Pode-se exemplificar isso através da ênfase a ser dada, durante as aulas, às ações coletivas que podem estar voltadas unicamente para resultados esportivos, o que considera-se equivocado, ou

então, para a ampliação das possibilidades corporais coletivas nas aulas de educação física.

5.4 Nos Níveis de Desenvolvimento dos Alunos

Na consideração dos estágios e níveis de desenvolvimento dos alunos e a organização dos conteúdos nos diferentes ciclos do processo ensino-aprendizagem. Isso significa que a avaliação deve prever a análise criteriosa das condições gerais dos alunos de forma a permitir uma ordenação de dados reais e concretos sobre os mesmos para consubstanciar decisões didático-metodológicas em relação aos ciclos de aprendizagem.

5.5 No Redimensionamento do Processo de Ensino

Na superação da simples verificação, para realmente avaliar, ou levar em conta dados e informações amplas para redimensionar os rumes de um processo em desenvolvimento, levando-se em conta as diferenças individuais na aprendizagem.

5.6 Na Emissão do Conceito

No reconsiderar o "conceito" que sempre foi entendido como sendo a transformação de uma nota, número — expressão quantitativa —, em um conceito, letra — expressão qualitativa. O conceito deve ser entendido como uma categoria explicativa que ordena, compreende e expressa uma realidade empírica que tem múltiplas determinações,[7] e não somente como tradução de uma "nota". Isso significa levar em conta, nas análises, os inúmeros determinantes que asseguram os desempenhos, conhecimentos, habilidades e atitudes nas atividades escolares. Portanto, implica considerar, na avaliação do processo ensino-aprendizagem da Educação Física, que o desempenho do aluno (conhecimento, habilidades, atitudes) precisa ser entendido e explicado não somente em sua aparência, mas também naquilo que é possível reconhecer, enquanto determinantes de tais desempenhos. Isso deve ser fruto de um esforço pedagógico coletivo de professores e alunos.

5.7 Nas Fontes de Dados Quantitativos e Qualitativos

No considerar a inter-relação das dimensões qualitativa e quantitativa possíveis na avaliação do processo ensino-aprendizagem, ampliando-se as fontes de informação e os níveis de análise. Isso significa que, além de ordenar dados quantitativos (por exemplo, tentativas efetivadas para aprender uma destreza motora complexa), considera-se, na avaliação, dados qualitativos. Pode-se citar, como exemplo, a abordagem consciente da superação do medo quando da realização de atividades com elevado grau de complexidade, como um salto com obstáculo ou ainda, na aprendizagem de

uma técnica, a passagem da quantidade em termos de execução para a qualidade na execução em situação de jogo e do que isso depende.

5.8 Na Utilização de Instrumentos

No utilizar instrumentos de avaliação bem elaborados, como estimulo e desafio ao interesse e à curiosidade dos alunos, empregando os dados coletados com finalidades precisas, divulgando os resultados com registros sistemáticos em fichários cumulativos. Isso é possível de ser realizado durante todas as partes da aula, onde professor e alunos, tanto na sistematização de dados da realidade, quanto na ampliação e aprofundamento da sistematização do conhecimento, utilizam instrumentos, técnicas e procedimentos que, além de estimular e motivar os alunos, permitem coletar informações sobre seus desempenhos. Essas informações serão consideradas quando da análise do próprio grupo sobre seus desempenhos, bem como no momento da confecção de registros sistemáticos e análises por parte da equipe pedagógica, quando da verificação da proximidade ou não do que está sendo desenvolvido, com o projeto pedagógico.

5.9 Na Interpretação do Insucesso e do Erro

No reinterpretar o insucesso e o erro para não fazer deles fontes de culpa ou castigo. Isso significa que se deve superar a perspectiva formal de entendimento da aprendizagem que a reduz a "erros e acenos". E necessário levar em conta que o erro compõe o processo de aprendizagem e faz parte da construção do domínio de novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Por exemplo, durante a realização de um salto: se, na finalização do mesmo, em uma situação de verificação de aprendizagem, o aluno não domina bem seu corpo e perde o equilíbrio, não deve ser punido por isso. Atribuir a esse aluno uma nota baixa, ou eliminá-lo de apresentações ou outras exercitações, é puni-lo duplamente. Primeiro por ter "errado" e segundo por ter que carregar o "peso" de uma nota baixa ou de uma reprovação. Pode-se exemplificar ainda com o voleibol, onde identificam-se o erro e o acerto como elementos constitutivos do jogo. Caso não existisse a possibilidade do erro (sacar fora da quadra, não receber bem o saque, errar o passe, deixar a bola cair etc.) o jogo seria inviável. Portanto, tem que se admitir a necessidade de uma reconsideração do sentido do insucesso e do erro nas avaliações em Educação Física, buscando muito mais entender os seus determinantes, explicá-los e, coletivamente, construir desempenhos corporais interessantes e adequados ao aluno, ao grupo e ao projeto pedagógico da escola.

5.10 Nos Eventos Avaliativos

No observar e analisar os inúmeros momentos em que são exercidos os eventos avaliativos durante uma aula e suas conseqüência para os aL do ponto de vista individual e das repercussões no grupo. Isso significa

que se deve atentar para a variedade de eventos avaliativos "informais" acontecem em uma aula. Conforme já se mencionou; a avalia-lo apresenta-<e no interior da escola de uma maneira formal, determinada em períodos, instrumentos, formas, conteúdos, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem avaliadas. No entanto, existe, e pode ser claramente observada, uma outra dimensão da avaliação designada aqui de "informal", que não é assumida pela escola, mas é mediada pelo professor. Essa avaliação informal pode ser reconhecida nas posturas corporais dos professores, em suas manifestações verbais, em seus olhares etc, que durante as aulas exercem influência sobre os alunos, dando indicadores a respeito de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, inclusive referenciando seus níveis de expectativa na turma. São inúmeras as vezes em que os alunos traçam claramente suas chances a partir das "dicas" que o professor passa durante as aulas. Como exemplo corriqueiro de uma atitude tomada pelo professor nesse sentido, vale lembrar as solicitações de "demonstrações" feitas por alunos especialmente indicados — sempre os mesmos, ou seja, os mais habilidosos — ou ainda quando o professor designa os dois alunos mais hábeis para "tirar os times", deixando os outros alunos em situações constrangedoras. Esses momentos avaliativos não são considerados, mas influem decisivamente no processo ensino-aprendizagem, e por isso defendemos a sua consideração no processo de análise sobre a adequação do que se realiza quando dinamizamos o currículo escolar. Portanto, cabe ao professor estar atento a esses eventos avaliativos para observar as suas conseqüências pedagógicas.

Essas considerações e reconsiderações, bem como suas implicações metodológicas na prática avaliativa, buscam uma abrangência da avaliação do processo ensino-aprendizagem da educação física na perspectiva da recuperação da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

6. A Avaliação Na Aula: Um Exemplo

São apresentados agora os elementos mais significativos de uma das aulas mencionadas nos capítulos anteriores, para que se possa entender a avaliação na perspectiva aqui colocada.

Considera-se a Educação Física na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal. Isso implica o trato articulado do conhecimento, de forma a possibilitar uma nova lógica de pensar do aluno, na elaboração de uma síntese que lhe permita a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal.

Retoma-se aqui a aula exemplificada com o conteúdo ginástica e a partir de sua descrição busca-se identificar possibilidades avaliativas:

6.1 Em Relação à Preparação da Aula

Observa-se a preocupação da professora na preparação do tema. Valendo-se das referências do ciclo de desenvolvimento da ampliação da sistematização do conhecimento e dos conhecimentos de classe (valorização da cultura popular nordestina), selecionou temas da cultura corporal afro-brasileira — capoeira, xangô, maculelê, frevo, batuque, lundu. Elaborou quadros com os significados dos temas e ainda identificou os elementos da ginástica (saltos, giros, equilíbrios etc.) presentes nesses temas. Planejou a aula em duas partes: uma, de fundamentação teórica — ginástica afro-brasileira e treinamento aeróbico, utilizou diversos recursos como quadros, cartazes, sínteses, textos simples sobre o tema, tabelas explicativas sobre atividade cárdio-respiratória e métodos de treinamento. Outra, de desenvolvimento da aula, onde foram descritos os procedimentos de introdução ao tema, explicações, exercitações, experimentações, descobertas, elaboração de séries, elaboração de uma comunicação escrita e apreciações sobre o evento aula.

Em toda essa fase de decisões sobre a aula, a professora teve que levar em conta determinados critérios para selecionar conteúdos, procedimentos, métodos, técnicas, materiais etc. Portanto, quando referimos a avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física, a análise desses procedimentos deve ser levada em conta, pois dessas decisões dependerá em grande parte a aprendizagem ou não dos alunos.

O que se aponta é para a necessidade de consideração, também, no processo de avaliação, das decisões didáticas do professor.

6.2 Em Relação ao Desenvolvimento da Aula

Para análise dos momentos avaliativos no desenvolvimento da aula, se faz imprescindível a observação sistemática. Daí se pode extrair tanto os elementos da avaliação formal, claramente explicitada pela professora, (como, por exemplo, nesta aula, a manifestação das apresentações pessoais sobre a mesma), como também os momentos avaliativos informais, ou seja, a atitude da professora perante os alunos no decorrer da aula. Ressalta-se aqui os momentos formais da avaliação. Eles estão evidentes nos vários momentos da aula onde a professora buscou a configuração de sínteses que pressupõem a organização de dados constatados, a sua interpretação, compreensão e explicação.

Observa-se um momento avaliativo na primeira pane ia aula, onde é feita uma exposição que culmina com a busca de respostas às questões: "Por que treinar e como configurar séries de treinamento aeróbico?". No momento seguinte, dados da realidade são explicitados a partir do conhecimento dos alunos, os quais deverão ser ampliados durante a aula, na busca de novas sínteses. Essas sínteses são constantemente buscadas, como, por exemplo, na exercitação dos elementos que constituem os temas selecionados (cultura

brasileira e o controle cárdio-respiratório), ou seu, as alterações do organismo sob exercitações e treinamento. A construção do saber é elaborada em ações comunicativas, interativas. Destaca-se aí o esforço coletivo na ampliação da sistematização do conhecimento.

Observa-se, ainda, o ensino do encadeamento de saltos, giros, molejos, balanceios etc. e a avaliação desse momento através da apresentação de séries compostas pelos grupos, onde ficam evidentes as novas sínteses.

Por último, constata-se mais um momento avaliativo, onde a professora e os alunos discutem a elaboração de novas sínteses sobre o conteúdo tratado, agora por escrito, e fazem apreciações pessoais sobre a aula.

O que se pretende é deixar evidente que a avaliação não se reduz a partes, no início, meio e fim de um planejamento, ou a períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos. Muito menos se reduz a análise de condutas esportivo-motoras, a gestos técnicos ou táticas.

O que se destaca é que a avaliação apresenta, em sua variedade de eventos avaliativos, em cada momento avaliativo, o que a constitui como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma.

O sentido que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autonomia na realidade.

As finalidades são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento.

O conteúdo advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade.

A forma é a dialógica, comunicativa. produtiva-criativa, reiterativa, participativa.

No exemplo de aula, evidencia-se a aproximação do ensino e da aprendizagem ao eixo curricular privilegiado (a reflexão crítica da realidade), o que implica em organizar, interpretar, compreender e explicar essa realidade.

A avaliação, portanto, deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos.

NOTAS

1. Segundo Landsheere (1976), docimologia diz respeito à ciência que estuda sistematicamente os exames, em particular o sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores c examinados. Divide-se em subáreas como a docinomicu proposta por Noizet e Bonruol (1969), centrada em aspectos prescritivos; a doxologia, proposta por Guillaumin (1968), centrada nos estudos sobre o papel que a avaliação desempenha na educação escolar, e docismática, proposta por Landsheere (1979), que se ocupa com a técnica dos exames. Os estudos no Brasil privilegiaram o paradigma docimológico clássico tradicional e as principais contribuições de autores nacionais sobre medidas e avaliação em educação física e ciências do esporte nessa perspectiva são: Matsudo (1982). Barbanti (1983) e Kiss (1987). Nessa perspectiva podem ainda ser localizados os trabalhos de Amadio (1980), Araújo (1987). Castro (1979), Flegner (1976), Rodngues (1986) e Teixeira (1984)

2. Pesquisadores brasileiros como Souza (1986). Mediano e Ludke (1989) e Luckesi (1986) debruçaram-se exaustivamente a estudar como se dá a avaliação no interior da escola. Maiores referências na relação bibliográfica mencionada neste capítulo.

3. Conforme Freitas (1987, pp. 122-40). "um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e dos meios que deverão ser colocados em prática para a sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto e está amarrado às condições existentes e. a partir delas, postula fins e meios. Ainda segundo Freitas, a "discussão dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é necessária para que se entenda melhor a aparente identidade do discurso transformador".

4. O projeto pedagógico é um trabalho coletivo, segundo Pimenta (1990. pp. 17-24), de professores e pedagogos. Traduz-se em currículos, planejamentos e planos de ensino e está referenciado

5. Ver a respeito de análises de aulas de educação física, em uma perspectiva fenomenológica» Moreira, Wagner Wey. £e... .^a escolar: uma abordagem fenomenológu^- Campina^
da Unicamp, 1991.

6. Ver a respeito de práücas produuvo-cnativas e reiterativas o trabalho zt Waiselfisz (1990) "Avaliação Participativa". In: IDÉIAS: A construção do projeto de ensino e a avaiuçáo. Maria Cristina A. Da Cunha... (et alii); Maria Conceição Conholato, coordenadora. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, n° 8, 1990: (59-70).

7. A respeito da categoria "conceito", ver Luckesi. Cipriano Carlos (1990V "Verificação ou avaliação: o que pratica a Escola". In: IDÉIAS: A construção do projeto de ensino e a avaliação. Maria Cristina A. da Cunha... (et alii); Maria Conceição Conholato, coordenadora. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, n» 8. 1990: (71-80).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VMADIO, Antônio Carlos. Contribuição à avaliação objetiva da força muscular voluntária isométrica máxima: análise da força dos músculos fle-xores do antebraço por ultra-som. Dissertação de mestrado em Educação Física, Escola de Educação Física, USP, 1980.

ARAÚJO, Cláudio Gil Soares. Medida e avaliação da mobilidade articular: da teoria à prática. Tese de Doutorado em Educação Física, UFRJ, 1987.

BARBANTI, Valdir. Aptidão física relacionada à saúde: manual de testes. Brasília, SEED/MEC, 1983.

BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. In: Revista da Educação Física/VEM, Maringá, v. I, n° 0, pp. 38-43, 1989.

CARMO, Apolonio Abadio do e ARAGÃO, Rosália de. Aspectos críticos de uma formação acrítica. Cadernos CEDES. Licenciatura, n9 8, pp. 32-7, 1987.

CASTRO, W. L. Mensuração da aptidão física segundo o teste do Banco de Havard. Dissertação de mestrado em Educação Física, UFF, 1979.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Fundamentos pedagógicos: avaliação em Educação Física. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico, 1985.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de et alii. Produção científica em educação física: dissertações de mestrado (1973/1988). Rio de Janeiro: UFRJ/UERJ/CBCE/ Univ. PORTO, 1989.

FERREIRA. Vera L. C. Prática da educação física no l- grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo. D3RAS A. 1984.

FLEGNER, A. J. Critérios de avaliação em educação física de 11 anos em diante. Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, v. 8. n9 30. pp. 66-80.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico: ciência pedagógica e "didática". Educação e Sociedade, n9 27, pp. 122-40, 1987.

KISS, Maria Augusta P. Dali Mollin. Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais. São Paulo, Manole, 1987.

i iç