

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

Helder Guerra de RESENDE<sup>\*</sup>  
Antonio Jorge Gonçalves SOARES<sup>\*\*</sup>

### **APRESENTAÇÃO**

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

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

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

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

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

### **ALGUNS PRESSUPOSTOS BÁSICOS**

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

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

---

<sup>\*</sup> Universidade Gama Filho.

<sup>\*\*</sup> Universidade Federal do Espírito Santo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA BRASILEIRA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

## NOTAS

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

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

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

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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