

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS**

Por

Irineu Wolney Furtado

**Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina Como Requisito
Parcial à Obtenção do Título de Mestre em Educação Física.**

Agosto de 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE DESPORTOS – CDS
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação : **CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS**

elabora por **IRINEU WOLNEY FURTADO**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo setor de Pós Graduação – Mestrado em Educação Física, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de concentração : Teoria e Prática Pedagógica.

Data: 16 de Agosto de 2002

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador do Mestrado em Educação Física

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elenor Kunz – orientador

Prof^a. Dra. Ana Márcia Silva

Prof. Dr. Amauri A . B. de Oliveira

Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Certamente o trabalho que está sendo apresentado contou com a participação direta ou indireta de muitos personagens, portanto ao registrar os agradecimentos neste espaço corre-se o risco de se deixar alguns destes personagens de fora. Entretanto, apesar do risco não se pode abdicar deste dever, sendo assim, desde já quero agradecer a todos que contribuíram com este estudo, e de forma especial:

À minha esposa Tânia e às minhas filhas Sabrina e Mariana, pela compreensão da necessidade momentânea de afastamento por vezes de um convívio mais próximo.

Aos meus pais Odilon e Eny , que com suas visão de mundo e sabedoria me possibilitaram e incentivaram a continuar em busca do conhecimento desde a infância, a eles cabe um agradecimento com distinção a todos os demais.

À Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, pelo apoio e incentivo na participação do programa de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC.

Aos colegas professores do curso de Educação física da UNIPLAC, pelo incentivo durante a realização do mestrado.

Aos companheiros da turma de mestrado, pelos momentos que estivemos juntos debatendo os assuntos referentes a Educação Física.

À Coordenação e assessoria do programa de mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Aos professores do programa de mestrado, verdadeiros profissionais da Educação Física, pelas contribuições oferecidas durante o desenvolvimento de suas aulas e fora delas.

Ao orientador desta dissertação Prof. Dr. Elenor Kunz, pelo aceite do desafio na orientação sem antes termos um contato mais próximo, e incentivo, apoio e presteza na orientação acadêmica.

À Prof^a. Dra. Ana Márcia Silva, ao Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira e ao Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires, pelo aceite em fazer parte da banca de avaliação desta dissertação e pelas sugestões apresentadas.

RESUMO

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS

Irineu Wolney Furtado
Prof. Dr. Elenor Kunz - Orientador

Palavras chave: Educação Física, Abordagens pedagógicas, sujeitos autônomos

O processo educativo, que acontece desde o nascimento, tem como meta a inserção dos indivíduos, da melhor maneira possível, na cultura social onde estes encontram-se. Esta inserção traz em si, aspectos mais amplos do que simplesmente o tomar parte na sociedade, envolvendo também, a possibilidade de influenciar e alterar sua evolução. Neste entendimento concebe-se o indivíduo como um ser histórico que ao ser influenciado pelo meio tem a possibilidade de influenciá-lo. Esta capacidade de influência no meio em que se vive, decorre da aquisição de uma instrumentalização capaz de possibilitar que isso ocorra. Essa instrumentalização não é tarefa somente da família, mas também da escola através das diferentes disciplinas do currículo. Partindo-se desse entendimento, o presente estudo teve como objetivo, destacar as abordagens pedagógicas que no âmbito da educação física, trazem em seu referencial teórico, propostas concretas de intervenção na realidade escolar, com vistas a formação de sujeitos autônomos e participativos no contexto social. Para a realização do presente estudo utilizou-se de um estudo teórico, que investigou as diferentes abordagens de ensino indicadas pela literatura como de relevância no contexto da Educação Física atual, seus autores, metodologias, temáticas e objetivos centrais. A opção na realização de um estudo desta natureza parte da premissa básica da existência de abordagens que podem possibilitar um outro entendimento da Educação Física escolar, mas que no entanto, encontram dificuldades de inserção objetiva nas aulas, e desta forma contribuir efetivamente com a formação de sujeitos autônomos, reflexivos, capazes de compreender o papel que desenvolvem no contexto social. Entre as diferentes abordagens destacam-se as aulas abertas, a abordagem crítico-superadora e a abordagem crítico-emancipatória.

ABSTRACT

THE CONTRIBUTIONS OF THE PHYSICAL EDUCATION AS PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE DEVELOPMENT OF SELF-SUFFICIENT INDIVIDUALS

Irineu Wolney Furtado
Prof. Dr. Elenor Kunz - Advisor

Key Words: Physical Education, Pedagogical approach, Self-sufficient individuals

The educational process that happens since one is born aims as best as possible the inclusion of individuals into their social culture. This inclusion does not only consider the individual as being part of the society, but also encompasses broader aspects and considers the possibility that one may influence and change its evolution. Based on that understanding and individual is considered to be a historic being that once influenced by his environment is also able to affect it. The ability that an individual has to influence his environment is a result of the acquisition of knowledge that allows for that to occur. This acquisition of knowledge is not only a task of the family, but also a task of the school accomplished through the teachings of the various subjects of the curriculum. Based on that understanding, the goal of the present study is to point out to the pedagogical approaches in the Physical Education field, that bring in its theoretical reference, concrete proposals to intervene in the school reality, aiming the development of independent and participant individuals in the social context. This study was based on a theoretical study that has investigated the different and relevant teaching approaches in the field of the Physical Education as presented in the literature, its authors, methodologies, themes and main goals. The option for a study of such a nature is based on the assumption of the existence of approaches that may bring about new understanding on the Physical Education in the school setting. However, these new conceptions are not easily and objectively incorporated into the teaching practice so they can effectively contribute to the development of independent and reflective individuals, that are able to understand their roles in their social context. Among the different approaches emphasized are the open classes, the approach critic-superior and the approach critic-emancipator.

SUMÁRIO

| Capítulos | Páginas |
|--|---------|
| I. O PROBLEMA..... | 1 |
| Introdução | |
| Objetivos | |
| Justificativa | |
| II. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO..... | 12 |
| III. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 15 |
| Educação Física – questões Introdutórias | |
| A Educação para a autonomia | |
| Educação Física e Prática Pedagógica | |
| O Sentido da ação Pedagógica no Âmbito da Educação Física Renovadora | |
| O professor como referencial para transformações | |
| Enfoques no Contexto da Educação Física Atual | |
| Perspectivas Pedagógicas Renovadoras na Educação Física | |
| Abordagens Pedagógicas de destaque em Educação Física | |
| Analisando as Possibilidades de Intervenção das Abordagens na Realidade Concreta Objetivando a Construção da Autonomia | |
| IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 79 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 88 |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR..... | 94 |

CAPÍTULO I

O PROBLEMA

Introdução

A compreensão do espaço ocupado atualmente pela Educação Física no quadro educacional brasileiro, somente é possível a partir de uma contextualização de seu desenvolvimento, sobretudo nas últimas duas décadas.

A partir da década de 80, verifica-se uma mudança paradigmática na produção do conhecimento em Educação Física, este aspecto pode ser constatado nas análises dos trabalhos apresentados em simpósios, congressos, seminários, nas publicações especializadas e, nas dissertações produzidas nos cursos de pós graduação em Educação Física e educação (Carlan, 1997).

Esta década caracteriza-se como sendo de ruptura com concepções de ensino de Educação Física até então hegemônicas, entendendo-se estas como sendo as concepções que fundamentam suas ações no que convencionalmente denomina-se de pressupostos biológicos e de rendimento esportivo (Muniz,1996). Estabelece-se neste período, a partir de diferentes enfoques, discursos críticos¹ em relação á Educação Física, onde, de acordo com Bracht (1997) as correntes responsáveis por esse processo de crítica foram: Educação Física humanista, a psicomotricidade e a Educação Física revolucionária ou crítica.

É a partir deste período que a Educação Física efetivamente direciona seus estudos para os aspectos pedagógicos desta área do conhecimento, o enfoque da atuação profissional direciona-se para a confirmação da Educação Física como componente da educação e da formação dos sujeitos e, portanto, imprescindível na estrutura curricular da escola. Neste sentido o volume de produção científica aumenta significativamente, sobretudo no âmbito das práticas pedagógicas.

De certa forma, há que se considerar que esta preocupação com os aspectos pedagógicos, pode representar também uma necessidade histórica de justificar a presença desta disciplina na estrutura curricular da escola, necessidade esta que vem a tona com as discussões emergentes deste período.

Conforme Barbosa (1999), a importância e necessidade da Educação Física na escola, entre aqueles que atuam na área, sem dúvida está consolidada, entretanto verifica-se a necessidade de maior esclarecimento e consolidação desta disciplina na sociedade de modo geral. Esta consolidação irá decorrer não só através do discurso, do convencimento, mas sobretudo de práticas pedagógicas capazes de evidenciar o papel educativo da Educação Física.

Ao se entender a Educação Física como uma disciplina também responsável pela educação dos indivíduos, faz-se necessário a compreensão pelos profissionais que nela atuam, da necessidade do domínio de conhecimentos que vão muito além da repetição de práticas que evidenciam o sistema social e

¹ Para se ter uma compreensão mais aprofundada sobre o discurso crítico da década 80, e os fundamentos de cada uma das correntes, consultar a obra Educação Física e Aprendizagem Social de Valter Bracht (p. 26-28).

econômico que vivemos. Neste sentido, algumas considerações críticas das relações da educação com o sistema econômico são explanadas por Frigotto (1993), onde este afirma que as dificuldades e o insucesso da escola, não podem ser vistas apenas como resultado das “falhas” dos recursos financeiros e humanos, ou da incompetência, mas como decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista. O que precisa ser melhor compreendido pelos profissionais da educação é que na lógica capitalista o professor é considerado também um operário que fornece sua mão de obra para a manutenção do processo e, a educação é apenas mais um produto de mercado, necessário para disciplinar e conduzir os indivíduos na reprodução social.

A competitividade e o individualismo imposto pelo sistema capitalista, fazem parecer que do quadro educacional caótico instalado não há como sair, como superar, como avançar. Este quadro educacional pode ser retratado através de estudos estatísticos realizados por Salm (1991), quando este expõe que em termos quantitativos a oferta educacional no ensino fundamental, alcançou patamares expressivos. Acima de 90% das crianças tem acesso a escola, no entanto, o aproveitamento continua sendo uma calamidade incontestável, negando a função de equiparação de oportunidades que espera-se da educação.

O que percebe-se hoje como grande problema, já não é mais a disputa entre os que estão fora da escola e os que nela se encontram, mas sim em se ter o privilégio de ter um ensino de qualidade. Demo (1996), afirma que “a escola muitas vezes em vez de ser instrumento de equalização de oportunidades, acaba por colaborar com o sentido inverso”.(p.26)

A problemática instalada no contexto da educação em geral, e aqui especificamente no âmbito da Educação Física, passa a ser a busca e inserção prática de estratégias e métodos de ensino esclarecedores e emancipatórios, capazes de situar o educando no seu contexto histórico, fornecendo-lhes conhecimentos que possibilitem uma atuação social consciente, considerando os diferentes aspectos que influenciam as ações humanas, sejam eles políticos, econômicos, culturais, educacionais... e, não alienada; uma atuação criativa, que indique a possibilidade de outras formas de realização de determinadas atividades e, não reprodutiva; uma atuação liberta de modelos, preconceitos e de autoritarismo e, não submissa; uma atuação socializadora e integradora dos sujeitos e, não elitista e discriminatória.

Evidentemente muitos interesses, entraves e variáveis, atuam sobre o sistema educativo. Alguns pode-se inferir á: Pobreza familiar, a pobreza de material de ensino, a qualidade do professor, a gestão educacional, estruturas curriculares, interesses econômicos, entre outros (Demo, 1996).

Embora a escola apresente-se com todas estas dificuldades, assim mesmo, no pensamento de Giroux (1988) deve-se compreendê-la como uma esfera pública que mantém uma ligação indissolúvel com as questões de poder e democracia. Na direção deste entendimento, Gadotti (1995) considera que apesar da dificuldade de muitos educadores e intelectuais em utilizar categorias clássicas do marxismo, como ideologia² e luta de classes, não podemos renunciar a estas categorias, que são explicativas da história. A ideologia e a luta de classes existem concretamente, o educador crítico não pode cair nas armadilhas

² Entende-se por ideologia a concepção apresentada por Marilena Chaui, citada por Aranha e Martins (1993), cujo sentido é o de “ um conjunto sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta), que indicam e prescrevem aos membros de uma

dos conservadores, que utilizam-se de velhas armas da ideologia burguesa pretendendo decretar o fim da história. A tarefa de traduzir estas categorias concretamente e de forma crítica na prática da educação não é tarefa fácil, mas sem sobra de dúvidas necessária. Concluindo seu pensamento a esse respeito, o mesmo autor afirma que a força da educação está em seu poder de mudar comportamentos, significando a mudança de posturas, superação de dogmas, desinstalação, contradição, portanto, a força da educação está na ideologia.

A função educativa frente a sociedade tem, historicamente, sido mediada pela imagem do professor, como um servidor dedicado a reproduzir a cultura dominante no interesse do bem comum. Com os avanços do século XX, a administração e a organização das escolas foram sendo submetidas à influência de ideologias instrumentais, a serviço de interesses corporativos capitalistas. Nesse contexto, a relação entre conhecimento e poder tomou uma nova dimensão, onde as ciências sociais tornaram-se intimamente ligadas à manutenção de práticas sociais e ideológicas de uma sociedade de mercado. Em fins do século XIX e início do século XX, os princípios teóricos das ciências naturais começam a fornecer o modelo dominante para o discurso e a pesquisa em ciências sociais. Esta mudança tendeu reduzir o pensamento crítico nos processos de ensino, às dimensões meramente técnicas. Nesta visão e orientado pelo positivismo as técnicas de pesquisa tornaram-se cada vez mais distante dos julgamentos de valor, o conhecimento foi considerado útil de acordo com sua capacidade gerencial. Subjacente a essa racionalidade encontra-se o apelo para

a separação entre concepção e execução e para uma padronização do conhecimento, que facilite seu gerenciamento e controle, para a desvalorização do trabalho intelectual crítico, em benefícios de ordem prática (Giroux, 1988).

Como apresenta-se o processo educativo, mediado pela figura do professor, imprescindível se faz a compreensão de aspectos relevantes para sua atuação. Demo (1996), considera a valorização profissional e a competência técnica como sendo significativas, considerando a questão tanto como de qualidade formal, quanto de qualidade política. A qualidade formal refere-se a formação necessária para o exercício profissional, e que segundo o autor, via de regra, os professores não possuem em níveis adequados. Quanto a qualidade política a questão merece atenção redobrada, entendendo-se a educação básica como instrumento fundamental de cidadania, o professor não poderia ser agente dela, sem ele mesmo ser um cidadão.

Entendendo-se a educação, como sendo a ação que deve possibilitar o exercício da cidadania, compreendendo-se esta de acordo com o que dispõe os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, (1997), - (apesar de ter uma origem filosófica liberal, e conseqüentemente a necessidade de uma reflexão sobre o projeto de sociedade desse modelo) - como sendo; a participação social e política dos sujeitos, envolvendo o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais, a adoção de atitudes de cooperação, solidariedade e enfrentamento das injustiças, o posicionamento de maneira crítica e responsável nas diferentes situações, a utilização do diálogo como forma de superar os conflitos que apresentam-se quotidianamente, e considerando que a Educação Física é um elo integrante desta corrente que é a educação, deve-se através de sua prática buscar o alcance desse exercício.

Evidentemente muitos fatores influenciam na escolha dos procedimentos educacionais a serem empregados objetivando a consecução do ato educativo, e isto não apenas no ensino de algumas habilidades mais especificamente motoras, mas também inclui-se aí outras habilidades, como as habilidades sociais e cognitivas.

O exercício profissional no sentido de uma reorganização social, objetivando o pleno exercício da cidadania, deve orientar-se também, por reflexões sobre a qualidade e a dimensão da atuação política que os professores desenvolvem no interior das escolas através de suas práticas pedagógicas.

Práticas estas, que, de acordo com Libâneo (1990) assumem caráter de uma Pedagogia Liberal ou Pedagogia crítica, conforme o sentido e significado da atuação do professor, considerando o seu entendimento de mundo, de homem, de ensino e de sociedade, entre outros.

No atual contexto histórico pelo qual passa a Educação e a Educação Física brasileira deve-se buscar a implementação de práticas pedagógicas que contextualizem a criança e o jovem frente ao mundo, práticas que levem o educando a tomar consciência de seu corpo, enquanto corpo e instrumento de trabalho, de suas potencialidades, de suas possibilidades enquanto parte da sociedade, mas sobretudo, práticas que possibilitem que esta criança e jovem tenham elementos para poderem realizar leituras críticas sobre o processo histórico de formação da sociedade, sobre a qual ao mesmo tempo em que são transformados por ela têm a possibilidade de transformá-la (Ghiraldelli Jr, 1992).

As preocupações e reflexões relativas à implementação de metodologias capazes de auxiliar na resignificação de práticas, buscando a formação dos

sujeitos para o exercício da cidadania, via construção de sua autonomia, esta entendida como capacidade de tomar iniciativa sem a direcionalidade de outrem, evidenciam a problemática e norteiam o desenvolvimento desta pesquisa.

O presente estudo está organizado, de acordo com (Bastos, Paixão, Fernandes & DeLuiz, 2000) em quatro capítulos. No capítulo 1, desenvolve-se a parte introdutória do estudo, os questionamentos iniciais, os objetivos e a justificativa, possibilitando uma visão ao leitor dos caminhos que segue o corpo do trabalho como um todo em seus diferentes tópicos .

No capítulo 2, expõe-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, ou seja, a forma que o trabalho foi organizado tendo em vista os objetivos a serem alcançados, neste espaço argumenta-se o porque do procedimento adotado.

No capítulo 3, encontra-se a fundamentação teórica, que nos primeiros tópicos buscou abordar as relações da Educação Física com a educação no contexto geral, para em seguida abordar aspectos específicos da Educação Física com relação às práticas pedagógicas e suas possibilidades de intervenção na realidade. É neste capítulo que destacam-se as abordagens pedagógicas emergentes no ensino Educação Física, tema central do estudo desenvolvido. Faz-se também neste capítulo uma abordagem com relação a atuação do professor como agente primeiro na iniciativa de mudanças pedagógicas.

No capítulo 4 desenvolvem - se as considerações finais do estudo com apontamentos para as propostas metodológicas que acredita-se efetivamente apresentam possibilidades concretas da Educação Física contribuir na formação de sujeitos críticos e autônomos, bem como sugestões para estudos futuros.

Objetivos

Geral:

Investigar as propostas pedagógicas de destaque presentes no contexto da Educação Física, verificando, especialmente nos pressupostos teóricos, seus projetos de intervenção na realidade escolar e suas relações com o processo de formação de sujeitos críticos e autônomos.

Específicos:

Identificar nas concepções de Educação Física investigadas:

- 1) os destaques quanto as possibilidades de participação efetiva dos alunos na construção e desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- 2) a relação teoria e prática que evidencia a Educação Física como instrumento de contribuição na formação de alunos sujeitos, críticos e, por conseguinte agentes de transformação social;
- 3) suas preocupações com a necessidade de compreensão da dimensão política na atuação dos profissionais de Educação Física;
- 4) suas propostas de intervenção na forma de modelos ou de exemplificações esclarecedoras de mundo.

Justificativa

Na trajetória histórica da Educação Física, a forma de condução na organização das aulas sempre esteve (ou ainda está) ligada a uma visão fragmentada de ensino e sobretudo de ser humano, nesta fragmentação o trabalho sempre privilegiou os aspectos biológicos e da aptidão física. Oliveira (1989), em estudos realizados, destaca que a Educação Física vem contribuindo

para o desenvolvimento físico do educando, em detrimento de uma formação que vê um ser histórico, sujeito do processo educativo. Outra afirmação na mesma direção é citada por Kunz (2000a), que escreve: " Pode-se perceber que a Educação Física brasileira, especialmente nos últimos dez anos, encaminha-se para um desenvolvimento cada vez mais diferenciado em relação à sua prática." (p.11)

Esta fragmentação assumida, muitas vezes inconscientemente pela grande maioria dos profissionais da Educação Física através de suas práticas, contribuiu juntamente com outros fatores, para a instalação na década de 80 do século passado do que denominou-se a crise da Educação Física, denunciada por Medina (1983). Esta chamada crise da Educação Física fomentou na comunidade científica da área a busca por respostas à uma pergunta elementar, para a qual não se tem adequadamente direcionado o foco das atenções . Qual o papel da Educação Física no contexto educacional ? A resposta a esta pergunta simplista para muitos, suscita muitas pesquisas, estudos e proposições variadas, na busca de respostas adequadas. Buscando superar o desafio de encontrar respostas à questão levantada surgem estudos como os de Resende (1992) que procuram identificar as linhas do pensamento pedagógico renovador na Educação Física, e também, estudos como os de Oliveira (1999), no interior do qual este busca identificar as metodologias emergentes no interior da Educação Física.

Os exemplos citados, entre outros tantos, indicam a mudança de eixo na compreensão dos profissionais de Educação Física do papel que esta deve desempenhar no contexto educacional, deixando-se um pouco de lado a ênfase exagerada aos aspectos biológicos e da aptidão física, para valorizar a participação nas atividades de aula e a formação numa perspectiva holística de

homem. Esta perspectiva impõe aos profissionais a necessidade de resignificar as práticas desenvolvidas. Para resignificar práticas é necessário rever conceitos, modificar modos de atuação e, por vezes, alterar concepções como as de ensino/aprendizagem, de homem e de sociedade.

Na literatura encontram-se diferentes propostas de ensino para a Educação Física, propostas estas que buscam superar o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas em objetivos tradicionais da Educação Física, ligados fundamentalmente aos pressupostos biológicos e do rendimento esportivo. Ampliar as discussões e reflexões que possibilitem a projeção e utilização de alternativas pedagógicas que possam ser empregadas na consecução dos objetivos maiores da Educação Física e da Educação deve ser compromisso daqueles que aspiram a diminuição das desigualdades presentes na sociedade. É nessa busca que se desenvolveu o presente estudo.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entre as diferentes formas de se desenvolver uma pesquisa optou-se aqui pela realização de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 1999) ou no entender de Demo (1996) uma pesquisa teórica, que orienta o pesquisador para a (re) construção de teorias, referências, explicações da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao tema abordado.

Em relação aos diferentes tipos de pesquisa, a pesquisa teórica permite uma cobertura mais ampla do assunto abordado do que se poderia pesquisar diretamente. Evidentemente alguns cuidados devem ser tomados na realização deste tipo de pesquisa sob pena de comprometer o estudo. O ponto crucial é a seleção dos materiais ou fontes bibliográficas a serem pesquisadas. Neste particular deve-se optar por aquelas que tratem do assunto de maneira original, ou seja, deve-se optar pelas fontes primárias de informação (Gil, 1999).

O esclarecimento teórico, que não representa intervenção concreta na realidade, não é menos importante que esta, sua necessidade é fundamental na construção de condições mínimas para intervenções competentes. O conhecimento teórico leva-nos ao rigor conceitual, a argumentação diversificada, a capacidade explicativa e principalmente a desenvoltura argumentativa, que talvez seja a parte central da pesquisa e da ciência. Buscar argumentação para o que queremos dizer, empreender ou superar, encontra no campo teórico o

lugar preferencial para propor, aperfeiçoar e indicar alternativas. O domínio teórico significa a capacidade de manejar com habilidade a linguagem da ciência, apesar de que isso não baste para se inovar de verdade. Por outro lado, o descaso teórico leva-nos a desatualização, a desinformação, a falta de fundamentação, a passividade diante de polêmicas e sobretudo a falta de visão crítica. Não podemos imaginar que a teoria basta, será teoricismo, alienação ilustrada, mas a teoria é componente estratégico da ação inovadora e dos sujeitos construtivos (Demo, 1996).

Para maior clareza do desenvolvimento do estudo, descreve-se a seguir, de acordo com Gil (1999) os passos metodológicos que nortearam as atividades:

- Elaboração do plano de trabalho, esta etapa contou inicialmente com a definição do tema, dos objetivos, da justificativa e da metodologia, posteriormente foram definidos os tópicos a serem abordados na pesquisa.
- Identificação das fontes; estas foram selecionadas de acordo com cada tópico a ser abordado e consideradas tanto aquelas que encontram-se impressas (livros e revistas) e, aquelas que encontram-se *on-line* (bancos de dados, CDs e endereços eletrônicos na internet).
- Localização das fontes e obtenção do material; após a identificação das fontes, as que encontravam-se impressas e em bibliotecas foram acessadas através de empréstimo, algumas através de fotocópias ou empréstimos pessoais e outras que não encontravam-se nessa condição, através de impressão direta dos bancos de dados.
- Leitura do material e tomada de apontamentos; esta etapa juntamente com a redação do trabalho, aconteceu concomitante a localização das fontes e

obtenção do material, pois a medida que a leitura avançava, os apontamentos eram feitos diretamente no trabalho através da digitação

Estas etapas retratam a organização geral das atividades, entretanto estas não são estanques, podendo haver alterações no decorrer do trabalho, sobretudo no que refere-se a obtenção de fontes de leitura e informações relevantes relacionadas ao tema pesquisado.

A ênfase nas fontes bibliográficas pesquisadas recai sobre autores como, Coletivo de autores, Elenor Kunz ,João Batista Freire, Reiner Hildebrandt & Ralf Laging, Silvino Santin e Valter Bracht, autores estes referenciados como influentes no pensamento pedagógico da Educação Física (Muniz, 1997) , e alguns deles, de acordo com Oliveira (1999), propositores de metodologias emergentes no ensino da Educação Física.

A opção metodológica por uma pesquisa bibliográfica (Gil,1999) ou Teórica (Demo, 1996), justifica-se por dois motivos: 1) o reduzindo tempo de pesquisa para uma dissertação de mestrado conforme as previsões normativas do regimento de curso que impossibilita uma investigação empírica mais ampla e profunda como seria necessário para as propostas pedagógicas a serem investigadas: 2) os projetos pedagógicos com propostas concretas de intervenção na realidade escolar, que se pretende investigar, começaram a ser elaboradas no início da década de 90 e ainda não passaram por uma revisão teórica mais profunda, especialmente, tendo em vista a análise de suas proposições de intervenção.

CAPÍTULO III

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Física – Questões Introdutórias

Pensar a Educação Física no contexto social atual, remete-nos a uma reflexão em consonância com todo o universo da educação, nos seus mais diferentes aspectos, políticos, econômicos, culturais, sociais, ... (Santin,1999).

A educação assumiu diferentes características através dos tempos. Ela é parte integrante e essencial da vida do homem e da sociedade, sua existência está relacionada com a existência do homem sobre a terra. Sendo elemento essencial e permanente da vida individual e social, a educação não se realizou sempre do mesmo modo, ela vem modificando-se de acordo com as características de cada povo e de cada época, dada a dinamicidade da sociedade (Xavier, 1994).

Com a finalidade de estabelecer um marco referencial sobre o estudo proposto, faz-se necessário realizar uma breve abordagem sobre o processo e sistematização da educação e conseqüentemente da Educação Física no transcorrer da história.

O desenvolvimento da educação através da história é caracterizada por diferentes fases, as quais sofrem muitas influências, de muitos ideais e muitas instituições, formando a complexidade histórica. Essas fases, de acordo com

Luzuriaga (1984)³, desenvolvem-se desde a educação primitiva, até o que denomina-se atualmente de educação democrática.

Neste transcurso histórico, muitos aspectos merecem análise acurada, entretanto, de acordo com Gadotti (2001), uma referência de destaque deve ser feita á modificação do modo de produção dos bens necessários á sobrevivência humana, portanto, a passagem do modo de vida feudalista ao modo de vida capitalista, com a conseqüente divisão social do trabalho, onde muitos são os que trabalham e poucos são os que se beneficiam do trabalho de muitos. É neste sistema, o capitalista, que surgem as especialidades e especificidades profissionais: médicos, funcionários públicos, sacerdotes...; é também neste cenário que surge a escola como local especializado onde uns aprendem e outros ensinam.

Para o autor citado no parágrafo anterior, a escola que presenciamos hoje nasceu através da hierarquização e da desigualdade econômica produzida por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela sociedade primitiva. Desde então a educação vem constituindo-se na história das desigualdades econômicas. Com a divisão social do trabalho surge também a desigualdade na educação: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres .

Buscando-se estabelecer certo nível de entendimento sobre educação, infere-se a ela conceitos como:

"Processo de crescimento e desenvolvimento pelo qual o indivíduo assimila um corpo de conhecimentos, demarca seus ideais e aprimora sua

³ Luzuriaga apresenta a organização histórica da educação em dez fases, desde a educação primitiva, típica dos povos originais, passando pela educação oriental, educação clássica, educação medieval, educação humanista, educação cristã reformada, educação realista, educação racionalista e naturalista, educação nacional e finalmente a educação democrática, típica dos nossos dias.

habilidade no trato dos conhecimentos para a consecução daqueles ideais". (Faria Júnior, 1981,p.16)

" A influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva." (Luzuriaga, 1984, p.1)

Portanto, com base nas conceituações expressas acima, pode-se entender a educação como um processo contínuo de formação dos indivíduos, que ocorre em diferentes espaços culturais e sob a influência de diferentes condicionantes sociais.

Atualmente não existe sociedade que não se encontre em profundas mudanças, este fato representa contrariedade á forma de organização das chamadas sociedades primitivas, nestas a educação exercia um papel eminentemente conservador, servindo para a reprodução de valores, cultura e estágio de desenvolvimento técnico e científico. Na organização social atual, as mudanças e transitoriedade são elementos integrantes da dinâmica social. Compreender essa dinâmica social e a transitoriedade do que é produzido, é parte fundamental para uma tomada de posição e ações educativas conscientes (Aranha, 1996).

Os fatos sociais não são resultados de fatores naturais, mas sim das relações humanas, nas quais ocorrem a divisão, a hierarquia e muitas vezes a dominação de uns sobre outros. Esta divisão, hierarquização e dominação são responsáveis pela distribuição desigual dos bens que a sociedade produz e dispõe, incluindo-se a educação. Desta forma, a compreensão de que o homem constrói sua história atuando sobre a natureza e sobre a sociedade, num

processo de interação e reciprocidade de influências, buscando o seu bem estar, é fundamental por parte dos educadores (Gadotti, 1995).

Nesse contexto, deve-se destacar uma categoria característica das sociedades de classe, que é a ideologia, esta faz com que muitas vezes a classe dominada assuma os valores dominantes, não percebendo a divisão que a inferioriza. Este aspecto chama a atenção para o fenômeno educacional, que não pode ser definido como neutro, pois está ligado aos problemas econômicos, políticos e sociais de sua época. A escola não está isolada do contexto social, ela reflete as disparidades e as lutas sociais. Ignorar isto é deixar que a escola seja utilizada como instrumento de manutenção do "status quo", e não como instrumento de transformação (Aranha, 1996).

No Brasil, a ação educativa esteve centrada durante muito tempo na organização social e no conteúdo cultural transportado de Portugal. Na organização social, inicialmente apenas aos senhores de engenho e uma minoria de donos de terras cabia o direito à educação, e assim mesmo em número reduzido. Portanto, à um limitado grupo de pessoas pertencentes a classe dominante estava destinada a educação escolarizada⁴ (Romanelli, 2000).

Durante todo o Império, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim. Com a Proclamação da República tentou-se várias reformas que pudessem dar uma nova guinada, mas a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo. Até os dias de hoje muito tem se modificado no planejamento educacional, mas a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é a de manter o quadro social para aqueles que freqüentam os bancos escolares (Aranha, 1996).

Verifica-se assim, que o ensino no Brasil já nasceu como instrumento de dominação, através da imposição de valores, prevalecendo a proibição da produção intelectual do estudante, desde o princípio da colonização.

Portanto, não é difícil imaginar que os componentes curriculares “estavam” a serviço da classe dominante, o que, não é muito diferente na atualidade, salvo, raros ensaios e experiências pedagógicas que partem de vontades políticas ditas revolucionárias ou progressistas.

Apesar dos vários períodos de transformações, pelos quais passa a educação brasileira, esta sempre traz consigo a tendência ideológica de transmissão dos valores da classe dominante, e em nosso caso os valores da burguesia capitalista (Aranha, 1996).

Somente em fins dos anos 70 e início dos anos 80, do século passado, iniciaram-se as grandes marchas pela democratização política, e educacional em nosso país, o que de fato acontece em meados da década de 80 com o processo de abertura política, onde os governos assumem compromissos mais efetivos de contribuição com aos avanços em todas as áreas no Brasil, acontecendo então o que denominou-se legitimidade institucional, dando abertura de forma mais efetiva às discussões e transformações políticas e educacionais no país (Proposta Curricular de SC, 1998).

Durante muitos anos, incluindo-se o período do regime militar, as discussões sobre as questões educacionais perderam o foco sobre seu sentido pedagógico e assumiram de forma mais clara um caráter político organizacional da sociedade. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido

⁴ Sobre este assunto, consultar também Xavier (1994), referenciada neste trabalho.

mais amplo do que as questões pertinentes a escola, a sala de aula, a didática e a dinâmica escolar em si mesma (Germano, 1993).

Juntamente com a história da educação brasileira veio sendo construída a história da Educação Física, que serviu e ainda vem servindo como instrumento de dominação de classes⁵, através de um fazer mecânico, pouco reflexivo (apesar dos avanços percebíveis).

Ao realizarmos uma pequena passagem sobre a história da Educação Física, verifica-se que esta nasce junto com a escola, e com os sistemas nacionais de ensino, onde Guths Muths e Pestalozzi foram os pioneiros em buscar introduzir as atividades corporais no currículo escolar (Bracht, 1997).

No Brasil, segundo Kolyniak Filho (1996), a Educação Física Escolar passa a ser implantada em 1837, quando a prática da ginástica é incluída no currículo do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. A partir de então busca-se torná-la obrigatória, o que de fato fica consolidado com a constituição de 1937, apesar de já existir legislação anterior tornando-a obrigatória.

Desde o início do século passado, a Educação Física atravessa por diferentes cenários, incorporando discursos próprios de cada momento histórico na tentativa de consolidar-se no contexto social. Assume desde o discurso médico, da eugenia, passando pela militarização, pelo pedagogicismo, o espontaneísmo, a esportivização e, atualmente uma pedagogia histórico-crítica, que traz no seu bojo um novo enfoque sobre a Educação Física brasileira (Ghiraldelli Júnior, 1992; Tolkmitt, 1993).

Verifica-se claramente que desde a sua origem, a Educação Física brasileira vem buscando firmar-se como componente curricular, nos diferentes

⁵ A educação Física contribui com esse sentido a medida que enfatiza os ideais de produtividade, eficácia e competitividade.

momentos históricos de sua trajetória, atendendo e sofrendo influências políticas e ideológicas dos mais diferentes grupos sociais. Seu momento atual não é diferente, ela continua tentando consolidar-se, assumindo outros papéis neste momento histórico.

O momento vivenciado pela Educação Física neste início de século XXI tem como origem os movimentos questionadores, de reflexão, de debates e de discordância de direção a ser seguida pela Educação Física, sobretudo nos anos 80 do século passado. Esta década é caracterizada como de crise, do despertar e de ruptura da Educação Física com seus pressupostos pedagógicos até então hegemônicos⁶.

Kunz (1998), considera que passada a fase do despertar da Educação Física, início dos anos 80, para uma fase de consolidação e implementação de propostas nos anos 90, surgem diferentes concepções pedagógicas com destaque no cenário nacional. Nesse aspecto pode-se mencionar as concepções, construtivista e desenvolvimentista, a psicomotricidade, a concepção sistêmica e a antropológica-cultural, entre outras.

As concepções mencionadas delineiam uma preocupação com as questões do ensino da Educação Física no âmbito escolar, procurando estabelecer relações mais amplas da Educação Física com o processo de formação dos indivíduos para o exercício da cidadania, e não apenas a preocupação com aspectos específicos do treino e do rendimento esportivo.

A indicação da necessidade de maior aprofundamento teórico em temas fundamentais da área como Corpo, Movimento, Esporte, Lazer, Jogo e Educação

⁶ Entende-se como pressupostos pedagógicos hegemônicos no contexto da Educação Física até a década de 80, aqueles centrados nos aspectos biológicos e do rendimento esportivo.

Física, são indicados por Kunz (2000b), como sendo necessários para intervenções pedagógicas renovadoras na Educação Física, pois é através destes temas que a Educação Física desempenha suas ações educativas.

O que se evidencia com a busca da implementação de novas propostas pedagógicas no âmbito da Educação Física é a modificação do sentido/significado que lhe é dada no âmbito da educação, pois em qualquer processo (no caso o educativo), os elementos em jogo (as disciplinas) merecem destaque conforme o reconhecimento que recebem. É esse reconhecimento que no caso da Educação Física não está bem especificado e fundamentado ou, pelo menos existem muitas discordâncias a esse respeito (Santin, 1999).

É com base nas reflexões acima que nos tópicos a seguir pretende-se desenvolver algumas idéias com o intuito de fundamentar o sentido / significado da Educação Física no contexto educacional atual com vistas a formação de sujeitos autônomos, perspectivando o exercício da cidadania.

A Educação para a Autonomia

Pensar a educação como processo de formação permanente, na forma que se encontra a sociedade hoje, num contexto marcado por profundos desníveis, é pensar este próprio contexto, pois a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está inserido.

Esta realidade, entendida como o contexto da educação ocidental, tomou forma a partir da definição kantiana dos indivíduos como sendo sujeitos cognoscentes e objetos de seu próprio conhecimento. Na busca por melhor entendimento de mundo, para o qual se faz necessário o alcance da maturidade

dos sujeitos, o esclarecimento⁷ torna-se prerrogativa indispensável, categoria utilizada por Kant, através da qual o sujeito livra-se da autoridade auto-imposta pelos outros, momento em que alcança a autodeterminação, a auto-disciplina (Deacon & Parker, 1995).

Este ideal de liberdade humana, tem como pressuposto o ideal da razão autônoma, capaz de construir conhecimento, idéias estas defendidas por Kant no século XVIII, século este típico do chamado Iluminismo⁸. Kant foi um crítico em relação aos estudos da razão, buscando estabelecer seus limites e suas possibilidades. O Iluminismo procura combater o mito e o poder a partir da razão, sempre na direção da crítica do presente, de suas estruturas e seus acontecimentos históricos. O impulso crítico deste período em defesa da ciência, da racionalidade crítica, das liberdades dos indivíduos e dos direitos do cidadão, que levam o nome de Ilustração, encontra em Kant, seu principal representante. Rouanet, filósofo brasileiro, aponta que a Ilustração foi a proposta mais generosa de emancipação oferecida ao gênero humano, ela acenou com a possibilidade do homem construir racionalmente o seu destino, livre da tirania e superstição, propôs ideais de paz e tolerância que ainda não se realizaram. O ideal de ciência era de um saber a serviço do homem e não de um saber na lógica desvinculada das finalidades da dignidade humana (Aranha e Martins, 1998).

A emancipação humana proposta pela modernidade, encontra-se cada vez mais difícil de ser concretizada, dado o grau de desenvolvimento da ciência, e diga-se de uma ciência com fins instrumental, baseada na razão técnica, e que

⁷ Sobre o assunto, sugere-se a leitura de Kunz (1999) *“Esclarecimento e emancipação pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física”*, publicação da Revista movimento, N.10 (1). 35-39.

⁸ O Iluminismo é uma corrente filosófica que surge na Europa no século XVII e se desenvolveu especialmente no século XVIII, encontra em Kant (1724-1804) seu expoente máximo. Para maior

ao mesmo tempo que é produzida pelo homem, volta-se contra ele. Nesse sentido, Silva (1997), aponta que a relação Sociedade e Natureza precisa ser superada enquanto dualidade criada por um tipo específico de razão, razão esta que gerou uma ciência orientada no domínio absoluto dos seres humanos, e que deve ser superada com uma nova perspectiva de relação do homem com a natureza. Com relação a este tipo específico de racionalidade, a autora indica ainda que: “ O ser humano é assim dominado por sua criatura, num processo de autonomização não de quem a fez, mas daquilo que foi feito, em relação a quem a fez; tal fato aponta para a irracionalidade formalizada e instrumental, responsável pela tecnociência que se expande e que se transformou no centro da crise ecológica atual.”(p.96)

Categoria central a ser abordada no contexto da educação para a autonomia é o esclarecimento, que de acordo com Kant, citado por Kunz (1999b), significa um processo de emancipação intelectual, que trás como consequência a superação da ignorância e a preguiça do pensar por si mesmo. Kant afirma que “esclarecimento é o processo de saída do homem de sua minoridade, da qual é o próprio culpado. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a direção/condução de outrem.” (p.35)

De acordo com Cotrim (2000), Kant infere a tomada de consciência de si e do mundo como elemento necessário à possibilidade de emancipação, e como consequência, para o exercício da autonomia. Esta afirmativa refere-se sobretudo, a consciência crítica, que contempla duas dimensões: a consciência de si e a consciência do outro, do mundo. A consciência de si alcança-se por intermédio da reflexão, manifestando-se através dos processos de fala,

aproximação com o assunto consulte a obra de Aranha e Martins (1993) citada nas referências bibliográficas e Mota e Braick (1997) referenciada na bibliografia complementar.

capacidade de criação, afirmação, proposição e inovação. A consciência do outro alcança-se por meio da atenção, manifestando-se através do escutar, absorver, reformular, rever e renovar. O desenvolvimento dessas duas dimensões da consciência leva-nos ao desenvolvimento da consciência crítica ou senso crítico. Em havendo o desenvolvimento de apenas uma destas dimensões, existe uma desestruturação no desenvolvimento da consciência crítica.

Goethe, citado por Cotrim (2000), afirma que o desenvolvimento da conscientização humana está relacionada com a superação do isolamento e do alheamento. A conscientização passa por um processo dialético, que transita do eu ao mundo e do mundo ao eu, ou de outra forma, do fazer ao saber, e do saber ao refazer, e assim sucessivamente.

Para os filósofos da teoria crítica, de acordo com Chauí (2001), existem na verdade duas modalidades da razão, sendo elas: a razão instrumental, entendida esta também como razão técnica-científica, a serviço da dominação e da exploração, da opressão e da violência, e a razão crítica ou filosófica, que busca uma reflexão sobre as contradições e conflitos sociais e políticos, apresentando-se como uma força libertadora.

O projeto da superação da incapacidade humana de servir-se de seu próprio entendimento iniciado por Kant, é tarefa que necessita ser retomada a cada instante, partindo-se de duas condições necessárias: o exercício da razão crítica e da crítica racional. Essas condições, de acordo com Habermas, podem ser alcançadas substituindo-se o paradigma da consciência, fundamento do antigo iluminismo, pelo paradigma da compreensão mútua entre os sujeitos, capazes de falar e agir. Este paradigma da compreensão mútua, tem por base a capacidade de interação dos sujeitos em ações comunicativas, chegando-se a

acordos sobre qualquer coisa no mundo, nesse processo comunicativo, no qual os sujeitos propõe e criticam argumentos, estes desenvolvem as capacidades humanas de saber, da busca da verdade, da justiça e da autonomia (Aranha & Martins, 1998).

De acordo com Silva (2001), a modernidade apresenta em sua concretude uma de suas contradições mais profundas, “o da irracionalidade como contraface da razão formalizada” (p.95), a medida que evolui o pensamento racional instrumental, mais cresce o risco de comportamentos irracionais, como forma de rompimento com as normas tradicionais e como resultado da pressão social exercida sobre o indivíduo. Essa pressão exercida sobre os indivíduos é resultado das ações civilizatórias, que geram ódio e fúria, características da irracionalidade, que surge no interior da civilização através da razão formalizada.

A irracionalidade apresentando-se como desvio da razão instrumental, de acordo com Rouanet, citado por Pires (2000) “permitiu a regressão a barbáries como Auschwitz, as bombas em Hiroshima e Nagasaki, os campos de concentração na Sibéria e, poder-se-ia ainda acrescentar, tenta encontrar justificativas para os fundamentalismos religiosos, as limpezas étnicas nos Balcãs, a globalização excludente, etc”.(p. 91)

Entendendo-se a educação como abordada anteriormente, algo contínuo, e que o sujeito desde o seu nascimento está em processo de formação, e que este processo acontece de forma organizada, sistematizada e planejada no ambiente escolar, há a necessidade por parte dos responsáveis pela condução desse processo, da compreensão de que ensinar, não é transferir conhecimentos,

mas criar condições para sua produção ou construção. Desta forma, o que educador e educando (embora com saberes diferentes) devem ter claro desde o início do processo, é que, quem forma se forma e se re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado. Assim, o educando deve compreender-se, não como objeto a ser formado, mas como sujeito ativo e responsável por sua formação (Freire, 2001).

É a partir deste entendimento, da mútua formação entre educador e educando, que deve-se compreender a ação educativa, como uma forma de aperfeiçoamento do entendimento de mundo, de superação, de esclarecimento e, portanto, uma forma de conversão do indivíduo em um ser autônomo, dotado de uma razão crítica e não, como uma forma de dominação de uns sobre outros, através de práticas autoritárias e pouco esclarecedoras (razão técnica-científica). Sobre este assunto, Foucault, citado por Marshall (1995), indica-nos que a ciência ao buscar conhecer melhor os indivíduos, torna-os objetos de estudo e transforma-os em sujeitos subjugados e, portanto produto destas ciências, com certo modo de ser e uma certa maneira de agir. Esse sujeito, para Foucault, não é livre, pois na medida em que é produto do estudo e das indicações das ciências, o objetivo maior tem sido a compreensão dos comportamentos destes indivíduos objetivando o controle político, a dominação e não a liberdade.

Diante disto não deve-se deixar de refletir sobre a forma de organização educacional que vivenciamos. Assim, conforme Frigotto (1993), a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma sociedade, onde as relações de produção dominantes são capitalista, tende a ser utilizada como instância mediadora dos interesses do capital. Essa mediação não se dá de forma linear,

pois estão em jogo interesses antagônicos. Por isso a gestão da escola adequada aos interesses do capital é problemática. A escola que interessa a grande maioria que vão a ela, ou que gostariam de ir, não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse numa educação que equipare em quantidade e qualidade o acesso ao efetivo saber. Os mecanismos utilizados pela hegemonia burguesa para manter o poder sobre o saber que se desenvolve na escola, vão desde a negação ao alcance de níveis mais elevados de escolarização, passando pela seletividade da própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria que frequenta a escola. Esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos desenvolvidos e pela direção que assume a prática escolar.

Continuando seu pensamento sobre a estrutura escolar, o mesmo autor aponta que a questão da desqualificação da escola, é antes de mais nada, uma desqualificação da escola freqüentada pela classe trabalhadora, embora possa sê-lo para a burguesia. O que de fato pesquisas apontam, é que ao contrário do que se poderia desejar, a escola pública freqüentada pela classe trabalhadora, desde seus aspectos físicos e materiais, até as condições de trabalho do corpo docente, é amplamente precária. Esses mecanismos estão interligados e decorrem da forma do capital monopolista articular a escola de acordo com sua necessidade e interesse.

A menção a essa desqualificação da escola, juntamente com mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, constituem-se numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber à classe trabalhadora. Esta

negação constitui-se numa forma de mantê-la marginalizada das decisões que norteiam o destino da sociedade. A desqualificação da escola, não é uma questão conjuntural, trata-se de uma desqualificação orgânica, uma “irracionalidade racional”, uma “improdutividade produtiva”, necessária à manutenção da sociedade de classes e da divisão social do trabalho (Frigotto, 1993).

Retomando-se o entendimento anterior sobre o processo educativo, que traz como prerrogativa a questão do esclarecimento, este deve ser entendido como uma forma de tomada de consciência de estar no mundo com algum saber, saber este possibilitador do exercício da emancipação e autonomia.

Para Silva (2001), “o acesso à autonomia está vinculado diretamente à questão da liberdade, como uma das aspirações mais profundas da humanidade”(p.124). Segundo a autora há que se compreender a liberdade em suas diferentes vertentes, a liberal, que divide-se em duas, sendo uma delas que entende a liberdade como resultado da emancipação do indivíduo da sociedade, para o qual a sociedade e suas leis seriam um impecilho; e a outra que compreende a liberdade como algo inexistente, porque o indivíduo apresenta-se como condicionado e fazendo parte da sociedade, nesse entendimento a liberdade é entendida numa perspectiva individualista, que se desenvolve contra os demais, predominando o privado sobre o público. Numa outra direção, a liberdade democrática, pressupõe o predomínio do público sobre o privado, tendo o reconhecimento de que o social precede o individual, desta forma a liberdade só existe numa sociedade também livre e emancipada. A liberdade, dada a partir da condições existentes necessita da vontade concreta de querer utilizá-la. A vontade é assim parte da liberdade e condição essencial desta.

Entretanto, o que de fato verifica-se, de acordo com Adorno (2000), é um problema peculiar em relação à emancipação, muito particularmente na questão pedagógica, afirma o autor que efetivamente, não existe uma tomada de posição decisiva pela educação para a autonomia.

Esta afirmação de Adorno, no âmbito da Educação Física decorre segundo Taffarel (1985) da tradição histórica e da influência dos métodos europeus e americanos sobre a Educação Física brasileira, que por muito tempo caracterizaram-se pelo autoritarismo por parte do professor no processo ensino-aprendizagem.

Deve-se compreender que a autonomia, conforme expõe os PCNs (1998), refere-se a um nível de desenvolvimento psicológico de um lado e de outro à uma dimensão social.

A autonomia pressupõe uma relação na qual os outros se fazem necessariamente presentes como alteridade. Nesse sentido, trata-se da perspectiva da construção de relações de autonomia. Não existe autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado. Por isso, só é possível realizá-la como processo coletivo e que implica relações de poder não autoritárias. (p. 35)

Concordar com o entendimento de autonomia expresso pelos PCNs, que reflete determinada linha de pensamento político filosófico, não significa concordar com suas formas de construção e com suas perspectivas sociais.

Educação Física e Prática Pedagógica

A década de 80 do século passado, vivida pela Educação Física, caracteriza-se como sendo um período de questionamentos e desinstalação de posições até então consideradas hegemônicas na Educação Física escolar, como o caso da esportivização, que ainda hoje tem reflexos fortíssimos nas aulas.

Neste período o Brasil recebeu, e continua recebendo, em algumas universidades professores visitantes vindos de outros países, incluindo-se a Alemanha. Cita-se especificamente este país, para reproduzir aqui um trecho do prefácio da obra: *elementos e princípios da Educação Física - uma antologia*, que retrata claramente o cenário que se encontrava a Educação Física brasileira na época, apesar da leitura ser de um Alemão.

“O Brasil necessita de literatura pedagógica sobre Educação Física! Esta afirmação apoia-se numa análise da literatura. São inúmeros os livros sobre metodologia das modalidades esportivas. Na teoria da Educação Física, existem obras referentes aos aspectos das ciências naturais (anatomia, fisiologia, biomecânica etc.) e à teoria do treinamento. No entanto, faltam livros que tratem dos problemas pedagógicos da Educação Física nos diversos planos (filosofia, antropologia, sociologia, psicologia didática, metodologia do ensino, etc.)”. (Dieckert, 1985, prefácio)

Estas afirmações, juntamente com outros questionamentos e o crescimento dos debates sobre a Educação Física, acontecem concomitantemente à movimentos sociais reivindicando a denominada abertura política e democracia social. Estes fatos delineiam o marco histórico de encaminhamentos rumo a alteração das práticas pedagógicas até então desenvolvidas.

Estudos realizados por Pires (1990), registram esforços dos profissionais da Educação Física no sentido da construção de uma Educação Física Crítico-transformadora. Compõem-se a partir de então um cenário onde avolumam-se pesquisas sobre a prática pedagógica em Educação Física e a publicação de obras enfatizando outras perspectivas de ensino, abordando diferentes concepções pedagógicas no ensino da Educação Física.

Publica-se em meados da década de 80 a obra “ Concepções abertas no ensino da Educação Física” por Hildebrandt e Laging, destacam-se segundo

Kunz (2000): *Visão Didática da Educação Física: Análise Crítica e exemplo de aulas*, publicado por um grupo de estudos da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) em 1991 e, *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado por um coletivo de autores em 1992. Diferentes pesquisadores e profissionais da área engajam-se na busca de propostas alternativas, cada um destes com seus pressupostos, objetivos e ideário de suporte nos seus encaminhamentos. Assim vão surgindo o que hoje denomina-se de abordagens pedagógicas em Educação Física.

Desse período para cá (início dos anos 90) houve muita produção. Desta forma, pode-se citar Darido(1998) que em artigo publicado pela Revista Brasileira de Ciências do Esporte V.20,Nº 1, aponta as abordagens que atualmente coexistem na Educação Física. Da mesma forma Oliveira (1999), em sua tese de doutoramento cita as abordagens metodológicas emergentes⁹ e que merecem destaque no ensino da Educação Física. Trabalho semelhante é apresentado por um grupo da UFBA/FACED (2001), que trata de Abordagens e tendências pedagógicas em Educação Física. Cada abordagem traz consigo, mesmo que as vezes de forma não tão evidente uma concepção de ensino, de homem, de sociedade e de mundo, concepções estas que são evidenciadas através da prática pedagógica da aula de Educação Física. Os fundamentos ou pressupostos de algumas abordagens, podem ser compreendidos considerando-se os fundamentos da Educação Física, sobretudo a partir do século XIX.

É clara a influência européia, e portanto de seus condicionantes sociais, na Educação Física brasileira. O século XIX marca a consolidação da burguesia

⁹ Estas abordagens estão detalhadas neste trabalho no tópico sob o título “Abordagens Pedagógicas de destaque em Educação Física”.

européia que procurando manter sua hegemonia investe na construção de um “novo homem”, capaz de suportar a nova ordem política, social e econômica que instala-se naquele momento histórico. O centro da preocupação na construção desse “novo homem” foram os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. A partir disto a Educação Física passa a ser entendida como uma disciplina necessária para a construção desse “novo homem”, passando a assumir e expressar-se através de gestos automatizados, disciplinados, e se fazendo protagonista de um corpo saudável. Para tanto, ocupa-se de um corpo a-histórico, anátomo-fisiológico, cientificamente explicado e fundamentado na visão de ciência hegemônica na sociedade burguesa, a visão positivista de ciência. Esta perspectiva de ciência produz um conjunto de teorias que buscam justificar as desigualdades sociais pela via das desigualdades biológicas, e desta forma entendendo-as como desigualdades naturais. Firma-se a idéia de que a sociedade é regida por leis naturais, invariáveis e independentes da ação do homem, porque até mesmo o homem é reduzido aos seus condicionantes biológicos (Soares, 1994).

A origem e desenvolvimento da Educação Física brasileira vincula-se aos conhecimentos produzidos na Europa, assumindo de um lado o discurso médico e de outro o discurso militar. O discurso médico proclama a relevância da saúde para superação dos problemas político-econômicos que o Brasil enfrentava, tendo em vista a sua independência de Portugal, no século XIX, enquanto o discurso militar firma-se na necessidade da eugenia (melhoria da raça), visto que a população brasileira é formada por uma grande maioria de negros, mestiços e índios. Esse pensamento norteia o desenvolvimento da Educação Física através

do século XIX e torna-se de grande influência durante praticamente todo o século XX (Kolyniak Filho, 1996).

A modificação do quadro em que apresenta-se a Educação Física durante o século XX, ou seja, uma prática escolar exclusivamente objetivando a melhoria da aptidão física dos alunos e de sua iniciação na prática esportiva, cujo respaldo teórico provinha basicamente das ciências biológicas, começa a tomar novos rumos a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, quando iniciam-se os cursos de pós graduação em Educação Física, e da chegada dos primeiros brasileiros doutorados no exterior, com isto começam a surgir explicações científicas para uma prática escolar fundamentada não exclusivamente nas ciências biológicas, mas também no viés pedagógico, lançando a Educação Física como uma prática social. Inicia-se então a formação de uma comunidade científica da Educação Física brasileira (Daolio, 1998).

O Sentido da Ação Pedagógica no Âmbito da Educação Física Renovadora

A história da Educação Física brasileira confirma a existência desta prática ancorada no paradigma das ciências da natureza, privilegiando em geral o rendimento físico, conseqüentemente com estreito vínculo ao binômio esporte/saúde (Carlan, 1997; Coletivo de autores, 1992; Kolyniak Filho, 1996).

Desta maneira a Educação Física assume características de um sistema de opressão, na qual a aprendizagem é reduzida à prática de atividades motoras/esportivas, não sendo incluídas no processo de ensino atividades para o desenvolvimento da autonomia e da competência social (Kunz, 1991).

É a partir da década de 1980, que surge no Brasil o movimento denominado crítico-social da Educação Física. Este movimento busca uma nova

matriz teórica para a disciplina, procurando direcionar o foco da Educação Física escolar até então voltado fundamentalmente para o aprimoramento do gesto motor/técnico das modalidades esportivas e da aptidão física, para as questões formativas em sentido holístico do homem enquanto ser. Nesta perspectiva, a matriz teórica que busca firmar-se, passa a ser a relação entre Educação Física e educação como norteadora da prática pedagógica (Carlan, 1997).

Entendendo-se que os fins da educação em geral são extensivos à Educação Física, e que esta como ação educativa está voltada para a formação do homem nas dimensões pessoal e social a partir de suas relações com a realidade social; deve-se entendê-la como a prática sistemática de atividades físicas, esportivas ou lúdicas no âmbito educacional, prática esta em relação dialética com diferentes campos do conhecimento como a biologia, a psicologia, a sociologia e outras (Gonçalves, 1994).

Portanto, cabe à Educação Física através de seus conteúdos, a formação de alunos comprometidos de forma crítica com o contexto social em que estão inseridos e com perspectivas de atuação autônoma. Para alcançar esta meta, faz-se necessário a utilização de metodologias educacionais que possibilitem a participação ativa dos alunos na definição dos rumos a serem seguidos durante as aulas. Isto não significa que o professor não tenha pré estabelecido quais são as metas a serem alcançadas durante o processo de ensino, mas trata-se sim de estabelecer com os alunos através de relação dialógica, como serão alcançadas essas metas ou se estas devam ser modificadas tendo em vista as particularidades do grupo.

A compreensão de que o processo ensino/aprendizagem de conteúdos cognitivos e de atividades corporais específicas da Educação Física devam ser

tratadas de forma diferenciada, é um passo significativo para a superação da ilusão pedagógica em Educação Física. Ensinar uma operação matemática e um arremesso não podem ser consideradas ações idênticas, podendo serem ensinadas da mesma maneira. A percepção de que existe um aprendizado corporal, e que esta modalidade do aprender é anterior à de quadros cognitivos, abre espaço para a autonomia pedagógica da Educação Física. A aprendizagem, enquanto ação humana é uma ação vital, que passa pela corporeidade, sobre a qual a Educação Física constrói sua existência. A aceitação de que o ser humano é uno, é caminho para a superação de dificuldades de transformação da Educação Física na arte de cultivar o homem (Santin, 2001).

Um dos aspectos que tem contribuído para a superação da concepção de ensino centrada no rendimento físico desportivo nos últimos anos, tem sido as pesquisas e publicações enfocando abordagens filosóficas-educacionais baseadas nas ciências humanas (Saraiva, 1999).

O ensino baseado nas ciências humanas vem resgatar o sentido primeiro de toda educação, que é a formação da sociedade humana, mais justa e igualitária, para a qual a escola deve estar a serviço. Nesta perspectiva a escola não pode ser uma escola autoritária e sim uma escola democrática, comprometida com as camadas populares e que contribua no atendimento de suas necessidades e aspirações. A escola democrática deve ser o espaço da voz e da vez das pessoas marginalizadas na sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que se torna instrumento de possibilidade para ascensão e transformação da ordem social (Santin, 2001).

Para o alcance de seus objetivos, a escola democrática deve utilizar-se de uma pedagogia progressista, que na prática, de acordo com Libâneo¹⁰ (1990) apresenta-se em duas versões: “ a versão da 'educação popular' , que agrupa os educadores que se inspiram na pedagogia libertadora de Paulo Freire e os que defendem a pedagogia libertária, também conhecida como pedagogia institucional; e a versão da pedagogia crítico-social dos conteúdos culturais,” (p.69). Esta versão da pedagogia progressista concebe a educação como uma forma de contribuição para a mudança das relações de classe, entendendo que os interesses de classes é que determinam as finalidades da educação. Nesta concepção pedagógica o objetivo é a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de forma que o homem atinja a plenitude de sua humanidade, que somente será possível através de um processo de luta pela destruição das relações sociais alienantes e opressivas.

Santin (2001) refere-se á escola democrática afirmando que:

Na escola democrática não pode haver lugar para qualquer tipo de opressão e censura; ela deve acontecer num ambiente de liberdade e de participação de todos, através das aulas pensadas a partir da idéia de um currículo aberto, onde os aluno se tornem, junto com o professor, os artífices e os agentes da criação da aula. Assim, cada aluno começa a ter confiança em

suas potencialidades, ter consciência de seus direitos dentro da sociedade e, em especial, tornar-se competente para ocupar um lugar no exercício do poder decisório. Numa palavra só, ser um cidadão (p.85).

A concepção de homem como ser prático, formando juntamente com a sociedade uma unidade dialética em constante transformação, dá á educação um

¹⁰ José Carlos Libâneo, é um autor que defende a existência de duas correntes pedagógicas, a pedagogia liberal e a pedagogia progressista, cada uma subdividida em concepções específicas. Cada uma dessas concepções pode ser melhor compreendida na obra do autor referenciada neste trabalho.

entendimento de prática transformadora. Essa é a concepção de pensadores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Dermeval Saviani, entre outros, que criticando as condições desumanizadoras da sociedade brasileira, indicam a necessidade de uma educação que, juntamente com outras frentes de luta, visem a transformação da sociedade e a superação de suas contradições (Gonçalves, 1994).

A educação progressista vê o educando como sujeito da história, rejeita a passividade do educando no processo educacional, entendendo-o não como um arquivista de informações repassadas pelo educador mas, como um ser que juntamente com o educador busca a chave para a transformação do mundo. O fatalismo é uma posição cômoda, mas que não contribui para a mudança. O diálogo constante entre educador e educando é parte essencial no âmbito da educação progressista, sendo imprescindível para a conscientização, esclarecimento e emancipação dos indivíduos (Herkenhoff, 2001).

O Professor como Referencial para Transformações

O processo educativo, tal como se compreende no âmbito escolar é mediado pela ação do professor. Sujeito que por diferentes fatores é colocado a frente do processo e tem, entre outras responsabilidades a incumbência de organizar e orientar a formação, no âmbito escolar, de um grupo de pessoas que tem a necessidade de conhecimentos variados para intervir adequadamente no seu contexto social.

Cabendo ao professor esta difícil missão, percebe-se logo a importância e necessidade deste ter à sua disposição instrumentos capazes de garantir a consecução de sua árdua tarefa. Pode-se afirmar que um dos mais significativos dentre estes instrumentos é a clareza política, que significa a compreensão de que dependendo da forma que é conduzido o processo educativo, pode-se estar

contribuindo para a construção do pensamento e leitura crítica da realidade ou para a manutenção da massificação das idéias tidas como verdadeiras e que não avançam na direção da transformação social. Outro instrumento indispensável à consecução da missão do professor é a estratégia a ser empregada nesta missão, ou seja, o seu método de ensino, a maneira, a forma de condução do processo de ensino dos conteúdos escolares.

De acordo com Kunz (1999a), o método de ensino, expressa na prática uma concepção de ensino, “e sempre se refere de forma explícita ou implícita, a uma concepção de Ser Humano, de Sociedade, de Escola e de Ensino”. (p.64)

O desenvolvimento de uma prática pedagógica conscientizadora, problematizadora da realidade social, pode formar alunos realmente críticos e participativos na sociedade, e isto está relacionado diretamente ao método de ensino utilizado.

A prática pedagógica escolar tem se caracterizado pela realização de tarefas instrumentais, como se o professor fosse apenas um executor de ordens vindas daqueles que controlam a escola, não havendo espaço para o discurso e práticas sociais dialógicas, assim, as teorias do ensino ficam cada vez mais padronizadas, objetivando a eficiência, o gerenciamento e o controle do conhecimento. Desta forma, os professores além de simples executores de uma das atividades escolares, que é a difusão do conhecimento já elaborado socialmente, estão modificando sua verdadeira função de agentes educacionais e, desta forma promovendo o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância fundamental para perspectivas de autonomia dos indivíduos e de mudança social. Esta tendência é parte de um problema maior dentro das sociedades ocidentais, um problema marcado pela divisão social do

trabalho e pela tendência opressiva para o gerenciamento e administração da vida diária. A discussão sobre a natureza do trabalho do professor tem sido evidenciada em diversos estudos (Giroux, 1988).

Freire (2001), explicita que o professor não pode se omitir no contexto educativo, mas sim deve ser um sujeito de opção, um sujeito com conhecimento de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, intervenção que não é neutra, jamais foi, é ou pode ser.

Os professores devem responsabilizar-se por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar, e quais os objetivos mais amplos pelos quais lutam. Isto quer dizer que devem desempenhar papel importante na definição

dos propósitos e nas condições da escolarização. Através destas ações insere-se a educação diretamente numa esfera política, onde a escola torna-se espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos que desenvolvem-se dentro de condições históricas, culturais e ideológicas, que são a base para as contradições, as lutas e as mudanças. A escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto para ajudar os alunos a superarem as dificuldades e mudarem a si mesmos (Giroux, 1988).

Os professores, entendidos como intelectuais transformadores, devem buscar formas de pedagogia que tratem os alunos como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo de modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório. Isso sugere a necessidade de dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem (Ibid).

No desenvolvimento das experiências de aprendizagem, um dos fatores determinantes é o método de ensino utilizado pelo professor, no entanto, há que ser considerado também a existência do método do aluno e o método do conteúdo ou do conhecimento a ser tratado. Portanto, vale dizer que dependendo das circunstâncias o professor pode lançar mão de diferentes estratégias de ensino para alcançar seus objetivos educacionais. O que pode-se afirmar, é que nos últimos anos as metodologias educacionais tem orientado os professores para objetivar não apenas a instrução técnica do aluno, mas sua formação geral, não mais cabendo portanto o sentido de moldagem, ajustamento ou adaptação dos indivíduos ao meio social. Nesse sentido, o método de ensino torna-se elemento de intervenção concreta na perspectiva de uma educação com princípios emancipatórios e autônomos (Kunz, 1999a).

A questão central reside na tomada de posição e conscientização por parte do profissional, de que ele é o agente primeiro, no sentido de uma modificação de práticas pedagógicas, assim, há a necessidade dos profissionais da educação e aqui especificamente da Educação Física estarem permanentemente situados historicamente e comprometidos politicamente com a transformação social através da formação de sujeitos autônomos. Para isto, este profissional deve lançar mão de uma instrumentalização capaz de utilizar os conteúdos da Educação Física como elementos motivadores de reflexões críticas e criativas de mundo. É neste sentido que o professor é o agente primeiro, no âmbito educativo, da transformação, pois é ele quem está à frente da turma de alunos com poder de iniciativa sobre as atividades a serem ou não desenvolvidas.

A reflexão levantada no parágrafo anterior encaminha para uma leitura e compreensão da forma que os profissionais da Educação Física formam o

entendimento de sua tarefa no contexto escolar. Um dos elementos que contribuem na formação desse entendimento, é a formação inicial, que de acordo com a formação dada, pode contribuir para a aquisição de posturas tradicionais de ensino ou progressistas.

De acordo com Neves (1998), existe uma tendência dos educadores em formação a assumirem opções metodológicas dos docentes de seu curso de formação. É bem verdade que as propostas transformadoras sofrem dificuldades de difusão por necessitarem de suportes teóricos profundos, envolvendo aspectos filosóficos de compreensão de aluno, aprendizagem, escola, mundo e sociedade, que muitas vezes não despertam a devida atenção dos professores, sendo mais cômodo a aceitação de propostas reformistas que propõe mudanças imediatas no fazer pedagógico, mas que com o tempo perdem sua força e caem no esquecimento.

Além da clareza das concepções acima mencionadas, necessárias para que o professor desenvolva seu método de ensino com características críticas, de acordo com Kunz (1999a), é necessário que o professor conheça e compreenda com profundidade, concepções de Esporte, de Movimento, de Gênero, de Desenvolvimento Humano e Cultura.

No entender de Giroux (1988), os professores devem se entenderem como intelectuais transformadores e que, é imperativo unirem-se para um diálogo crítico nas escolas, juntamente com aqueles que querem lutar por uma vida qualitativamente melhor para todos. Os professores precisam trabalhar em condições que lhes permitam refletir, ler, partilhar suas experiências, produzir materiais curriculares e divulgar seus resultados para outros fora de sua escola. Na atual situação os docentes atuam sob restrições organizacionais e condições

ideológicas que lhes deixam pouco espaço para trabalho coletivo e para objetivos críticos. Sua carga horária é muito alta, são geralmente isolados em estruturas celulares que oferecem pouca oportunidade para trabalho conjunto, e têm pouco a dizer sobre a seleção, organização e distribuição de materiais de ensino. Atuam em condições de sala de aula e dentro de um horário industrial que são opressivos. A questão é que o trabalho intelectual deve ser apoiado por condições práticas, sustentada por ideologias democráticas. Ao lutarem por condições que permitam trabalho coletivo, pesquisa e planejamento democrático, os professores iniciarão a abertura de novos espaços para teorias e práticas reflexivas e críticas. Por meio desse novo modelo os professores podem desenvolver uma pedagogia emancipatória que relacione linguagem e poder, que considere a experiência popular como parte do processo de aprendizagem, e que auxilie os estudantes a reordenarem suas experiências por meio de perspectivas abertas por uma pedagogia crítica. Através deste discurso e ações efetivas é que os intelectuais transformadores podem criar uma linguagem de possibilidades que proponham extensas mudanças filosóficas e programáticas na educação, e que dê novo significado à necessidade política e pedagógica de criação de formas emancipatórias e de fortalecimento social e pessoal de estudantes e professores.

É fundamental no contexto da educação escolar que o professor possa estabelecer uma certa distinção entre autonomia e autoridade, neste sentido, permitir que normas sejam discutidas, avaliadas e reformuladas não significa desconsiderar, negar ou desqualificar a autoridade do professor, muito pelo contrário, pois é nela que se alicerça a garantia de direitos e deveres no contexto escolar. O estabelecimento de relações de autonomia, necessárias á posturas críticas, participativas e livres pressupõe um longo processo de aprendizagem,

até que os alunos possam atuar segundo seu próprio entendimento. Nesse processo a presença do professor não pode ser dispensada, o que se coloca como necessário é que esta autoridade seja construída por meio da responsabilidade de educar e de intervir com discernimento e justiça nas situações de conflito (PCNs, 1998).

Enfoques no Contexto da Educação Física Atual

Com vistas ao que se abordou até aqui, pode-se concordar com Oliveira (1994), quando este afirma que “a educação é uma prática social que colabora tanto na manutenção do *status* quanto para encontrar brechas para uma *práxis*¹¹ pedagógica transformadora. A Educação Física também participa deste processo. Seus professores ora transmitem valores consensuais, ora procuram desvelar as contradições da sociedade”.(p.33)

Atualmente na Educação Física brasileira, de acordo com Castellani Filho (1998), é possível identificar experiências bem sucedidas de propostas metodológicas que apontam para a compreensão desta como disciplina pedagógica, responsável pelo tratamento dos temas da cultura corporal, envolvendo o esporte, a dança, a ginástica, os jogos, numa dimensão social. O aprimoramento dessas concepções pedagógicas colocam a Educação Física em sintonia com um projeto educacional voltado para o desenvolvimento das capacidades de análise, compreensão, explicação e atuação por parte dos alunos na realidade social em que estão inseridos, de forma autônoma, criativa e crítica.

A Educação Física pode ser diferenciada das demais disciplinas escolares sob diferentes níveis, desde o seu objeto de ensino, o local / espaço onde na

¹¹ A *práxis* é entendida como a união dialética entre a teoria e a prática. Saiba mais sobre o assunto consultando Aranha & Martins (1993), citado neste trabalho.

maioria das vezes acontece suas ações, até seus encaminhamentos metodológicos. São estas diferenças que conferem à Educação Física sua especificidade e estabelecem sua contribuição original na construção da sociedade e da escola democrática. O que se deve ter sempre presente, é que a Educação Física ao desenvolver o movimento através das atividades físicas, esportivas e recreativas, deve tomar muito cuidado para manter o significado humano do movimento. Sobretudo quando se tratar do desenvolvimento das atividades esportivas, que podem tomar características de alto rendimento, perdendo a compreensão da corporeidade humana e, desta forma transformar-se em mecanismo de controle social e ideológico, vinculada a interesses econômicos. Portanto, existe uma multiplicidade de alternativas, que fazem da Educação Física uma disciplina privilegiada no contexto escolar, com possibilidades de intervenção efetivas na busca por uma nova sociedade e uma nova escola (Santin, 2001).

Sabendo-se que esta nova sociedade e escola devem ser buscadas constantemente, é preciso se ter a clareza de que as mudanças nessa direção não ocorrerão somente pela preocupação e atuação do professor, mas o que pelos menos se espera dele é que tenha uma postura de comprometimento com a formação dos educandos e com a busca de uma sociedade mais democrática. Nesse sentido, o papel do professor é o de criar condições para que os alunos tornem-se independentes, participativos, com autonomia de pensamento e ação (Piccolo, 1995).

De acordo com Kunz (1991), as perspectivas de mudanças na Educação Física devem fundamentar-se inicialmente em três aspectos: 1) A orientação pedagógica deve centrar-se numa concepção crítico-progressista, buscando

atender os interesses da maioria dos alunos, desviando o foco principal da aula dos princípios de concorrência e competição, considerando as pré condições motoras dos alunos e seus interesses como co-participes no processo de decisão da aula. 2) Consideração do mundo vivido e do mundo de movimentos do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de movimentos e jogos que aumentem o repertório de possibilidades motoras dos alunos. 3) O professor deve considerar o planejamento prévio uma responsabilidade educacional, sem o qual causa-se a impressão que o professor considera a aula uma ação rotineira sem grande importância.

O enfoque, no contexto da Educação Física deve atingir os conteúdos, os objetivos a serem alcançados com a prática educativa e a metodologia utilizada pelos professores, sendo este último aspecto de grande importância, pois é através dele que são desenvolvidos e alcançados os dois outros.

Perspectivas Pedagógicas Renovadoras em Educação Física

De acordo com Santin (1995), a Educação Física vem construindo seu próprio projeto de desenvolvimento, fundamentalmente nesta última década, momento em que se valorizam as ações pedagógicas com vistas às dimensões corpóreas e suas manifestações sentimentais, assumindo desta forma um discurso que ressalta seu compromisso social. Para enfrentar seu desafio futuro, no entender deste autor, a Educação Física deve enfrentar quatro passos indispensáveis :^{1º} *Capacidade comunicativa* - o desafio de criar seu próprio discurso, a Educação Física precisa aprender o discurso da corporeidade, mais do que conhecer cientificamente e dominar tecnicamente o corpo e os

movimentos, é preciso aprender a comunicar-se com eles. A Educação Física precisa estabelecer uma relação dialógica com o ser humano, um diálogo da corporeidade, do movimento, da gestualidade, sem a qual é difícil a comunicação.

2º Alfabetização do homem corporal - A Educação Física precisa convencer-se de que precisamos aprender a ler o corpo, e é esta ação o cerne do ato pedagógico da Educação Física.

3º Solidariedade orgânica – O corpo humano é um todo orgânico, um estímulo em qualquer parte do corpo mobiliza todo o sistema. O corpo mais do que um conjunto de peças é um sistema de comunicação solidária, portanto uma unidade completa.

4º A restauração do homem aestheticus – A Educação Física deve buscar o desenvolvimento do impulso sensível, vinculado à beleza, ao lúdico, ao sentimento, a arte.

A luta pela legitimidade da Educação Física na escola faz surgir diferentes perspectivas pedagógicas, entre estas, destaca-se a concepção crítica ou revolucionária, que busca realizar críticas aos fundamentos e pressupostos da Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista. Estas críticas fundamentam-se nas orientações marxistas, ressaltando as dimensões políticas da educação e da Educação Física. O elemento norteador desta proposta, é o compromisso político da Educação Física com as classes oprimidas, visando transformações estruturais na sociedade (Bracht, 1997).

O movimento renovador na Educação Física, desencadeado na década de 1980, vem sendo fonte inspiradora para tentativas de implementação de diferentes concepções de intervenção pedagógica na escola. No entanto cabe ressaltar, que apesar da vasta produção acadêmica na área, estudos (Resende, 1992, 1994; Scherer, 2000) evidenciam que mudanças significativas não vem se

efetivando no âmbito da prática pedagógica. Este fato pode ser decorrente, conforme Muniz (1997), por desconhecimento, por falta de condições, por desinteresse dos professores, pelos professores não concordarem com os pressupostos, princípios e orientações dessas propostas, ou ainda porque os professores não conseguem materializar em sua prática essas propostas. Da mesma forma, Oliveira (1999), aponta alguns pontos que contribuem para esse imobilismo pedagógico, sendo eles:

A falta de interesse em vivenciar novas abordagens metodológicas; o excesso de comodismo; a condição de refratário ao conhecimento que os docentes assumem no ensino; o medo da instabilidade frente a novos conteúdos e estratégias metodológicas, pois seria um risco assumir a dúvida frente ao aluno, quando no entendimento tradicional o professor tem de saber e o aluno apenas aprender.(p.70)

No entanto, na perspectiva do pensamento pedagógico renovador da Educação Física, de acordo com Muniz (1997) deve-se considerar a existência de pelo menos três tipos de produção literária, quais sejam: 1) As produções no âmbito da denúncia e ruptura com os pressupostos hegemônicos na história da Educação Física; como exemplo tem-se : A obra de João Paulo Subirá Medina, publicada em 1983 e que tem como título : “A Educação Física cuida do corpo e... “mente” : Bases para a renovação e transformação da Educação Física. 2) As produções que estabelecem a proposição de fundamentos teóricos para o desenvolvimento da Educação Física; como exemplo apresenta-se: A obra “O que é Educação Física ?” de Vitor Marinho de Oliveira (1983), e do mesmo autor, “ Educação Física humanista ” (1985). 3) As produções que encerram

proposições de intervenção didático-pedagógica no ensino da Educação Física; como exemplo: A obra “ Criatividade nas aulas de Educação Física” de Celi Nelza Zülke Taffarel (1985). “Educação de corpo inteiro – Teoria e prática da Educação Física” de João Batista Freire (1989). “Metodologia do ensino da Educação Física” do coletivo de autores (1992).

No rol deste último tipo de produção pode-se relacionar ainda: “Concepções abertas no ensino da educação física”, de Hildebrandt e Laging, (1986), “Transformação didático-pedagógica do esporte” de Elenor Kunz (1994), “Visão didática da educação física – Análises críticas e exemplos práticos de aulas” do Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe – UFSM. (1991).

O pensamento pedagógico renovador da Educação Física, opondo-se às vertentes tecnicistas, esportivistas e biologistas, faz surgir de acordo com estudos de Darido (1998), apresentado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte – V. 20, Nº 1, concepções contemporâneas de Educação Física, e que no entendimento da autora destacam-se como sendo as principais as seguintes abordagens: “abordagem desenvolvimentista, abordagem interacionista-construtivista, abordagem crítico superadora e, abordagem sistêmica”.(p.58)

Na apresentação do trabalho acima mencionado se estranha o fato de não constar entre as abordagens, nem se quer como existentes, a abordagem de aulas abertas e a abordagem crítico-emancipatória, que entende-se serem também abordagens que buscam a superação dos pressupostos já mencionados da tradicional Educação Física.

Por outro lado, Oliveira (1999), aponta que hoje a Educação Física conta com várias propostas metodológicas de destaque, entretanto pela repercussão que estas atingiram, destacam-se: “ Metodologia do ensino aberto; metodologia

crítico-superadora; metodologia construtivista e metodologia crítico-emancipadora”.(p.71)

Registra-se ainda a existência do trabalho intitulado: “Publicações em Educação Física: abordagens e tendências pedagógicas”, divulgado através do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e produzido a partir da disciplina Metodologia do ensino e da Pesquisa no âmbito da cultura corporal, do programa de pós graduação da UFBA (Universidade Federal da Bahia) / FACED (Faculdade de Educação) no ano de 2000/2, e de autoria de um grupo de trabalho a partir da proposta da professora da disciplina Dra. Celi Taffarel. Após realizar um amplo levantamento bibliográfico das publicações no período de 1960 a 2000 e análises das obras buscando caracterizar seus fundamentos e abordagens pedagógicas, considerando referências teóricas de Castellani Filho (1999), Bracht (1999) e Darido (1998), aponta o estudo as seguintes abordagens pedagógicas como prevalentes no âmbito da Educação Física: Aptidão física, Desenvolvimentista, Psicogenética e Interacionista, Crítico Emancipatória, Sociológica, Crítico Superadora e Diversificada. (Grupo de Trabalho UFBA/FACED, 2001)

A abordagem Psicogenética e Interacionista, pode ser entendida a partir de uma tentativa de aproximação com a abordagem Construtivista, a abordagem Sociológica, situa-se no âmbito da abordagem Sistêmica e, o aparecimento de uma abordagem *diversificada*, termo este criado pelo grupo de trabalho, é uma forma de contemplar publicações que apresentam diferentes referenciais teóricos e perspectivas da área.

Pode-se verificar uma certa proximidade entre os princípios de uma educação progressista e o que a literatura da Educação Física tem produzido nos últimos anos. Portanto, pelo que foi exposto, evidencia-se através dos estudos de Darido (1998), Oliveira (1999) e o Grupo de trabalho da UFBA/FACED (2001), a existência de seis abordagens que merecem destaque no âmbito da Educação Física atual. Essas abordagens caracterizam-se como sendo renovadoras no âmbito da Educação Física, o que, exige uma análise com maior profundidade em cada uma delas para que se possa destacar efetivamente qual ou quais estejam alinhadas com as perspectivas críticas e revolucionárias da Educação Física, e que apresentem propostas de intervenção e instrumentalização pedagógica efetiva na busca da formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos.

Abordagens Pedagógicas de Destaque em Educação Física

Como pode-se verificar no tópico anterior, a literatura aponta para algumas abordagens pedagógicas destacando-as como sendo as de maior repercussão no âmbito da Educação Física brasileira. Para efeito deste estudo destacou-se segundo a literatura seis abordagens, que são: Abordagem de aulas abertas, abordagem crítico-emancipatória, abordagem crítico-superadora, abordagem construtivista, abordagem desenvolvimentista e abordagem sistêmica. o faz-se necessário uma breve exposição das abordagens mencionadas, destacando seus autores, pressupostos, tendências e metodologias de inserção prática no cotidiano escolar.

Abordagem de Aulas Abertas

A abordagem de aulas abertas parte de certos princípios que devem ser priorizados pedagogicamente pela Educação Física. Para Roth, citado por Brodtmann (1985), amadurecimento, maioria, capacidade crítica, merecem prioridade didática no ensino da Educação Física, e isto só será atingido quando se conseguir superar os conteúdos pré-determinados das aulas e que são aparentemente imutáveis. Neste aspecto, como nos indica Brodtmann (1985):

O papel do professor modifica-se decisivamente ao assumir uma concepção de ensino aberto, tanto no aspecto do planejamento como na realização do ensino. Se o ensino da Educação Física não deve assumir a estrutura de programa, o planejamento não pode fixar previamente uma seqüência exata, em detalhes, dos processos pedagógicos, mas deve objetivar mudanças para um arranjo aberto de interações referente à aprendizagem e ao esporte. Somente quando o ensino da Educação Física for formado como um arranjo aberto a modificações, em que os alunos também poderão (co)determinar como os conteúdos se tornam temas do ensino, somente então o ensino da Educação Física não servirá apenas à reprodução de conteúdos pré determinados.(p.59)

O grupo de trabalho Pedagógico UFPe – UFSM (1991), responsável também pela difusão das aulas abertas no Brasil, estabeleceu uma diferenciação entre os tipos de aulas de Educação Física. Apresenta o Grupo, as aulas fechadas, que são aquelas orientadas no professor; no produto; nas metas definidas ou na intenção racionalista e, as aulas abertas, que são orientadas no aluno; no processo; na problematização; e na comunicação.

A característica marcante do modelo de ensino aberto de Educação Física, é o privilégio ao processo participativo dos alunos, enquanto que o modelo fechado centra-se no produto, ou seja no resultado alcançado (Dieckert et al., 1985).

As aulas abertas consideram a possibilidade de participação dos alunos nos diferentes níveis de decisão, desde o planejamento, objetivos, conteúdos, formas de transmissão e comunicação no ensino. Desta forma a aula tem outra dimensão, outro sentido para os alunos. A base dessa dimensão e sentido tem origem nas experiências e vivências do cotidiano dos alunos. Esta concepção de ensino tem relações com enfoques pedagógicos sociais-críticos, cujas fundamentações teóricas e práticas necessitam de maior compreensão pelos profissionais da área (Cardoso, 1998).

A experiência, como nos indica Hildebrandt-Stramann (2001), é uma categoria central na teoria das aulas abertas, considerando-se aquela como um meio de aquisição e produção de conhecimento, um produto acumulado e ao mesmo tempo um processo acompanhando a vida. Para a teoria didática das aulas abertas considera-se: “Experiência como um momento ativo, mas também como um momento passivo, como um resultado objetivo, mas com um significado subjetivo”. (p.80)

Os idealizadores desta concepção de ensino foram Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, no Brasil estes autores contaram para a difusão da proposta que aqui chegou na década de 1980, com a colaboração de um grupo de trabalho de professores da UFPe (Universidade Federal de Pernambuco) e da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Esta concepção possui uma tendência educacional progressista crítica e traz como referencial teórico a Teoria sociológica do Interacionismo Simbólico (Mead / Blumer) e a teoria libertadora de Paulo Freire. As ações metodológicas buscam conduzir para um aumento da complexidade dos temas tratados e realiza-se numa dinâmica participativa, onde professor e aluno interagem na resolução de problemas e no estabelecimento de

temas geradores. O Objeto de estudo é o mundo de movimentos e suas manifestações e implicações sociais. Os conteúdos básicos são construídos utilizando-se temas geradores e giram em torno do mundo de movimentos, suas relações com os outros e com as coisas. A avaliação privilegia o processo ensino/aprendizagem (Oliveira, 1999).

De acordo com o grupo de trabalho pedagógico da UFPe / UFSM (1991), as aulas tradicionais sempre mostram uma visão de mundo limitado e reduzido, onde os jovens são introduzidos na sociedade, assumindo determinados papéis sem questionamentos das regras sociais e de suas estruturas determinantes. A Educação Física através de seus modos alienantes presta-se muito bem a este papel. As circunstâncias sociais impõem a necessidade de trabalho com as aulas abertas a experiências, o que possibilitará a consideração de fatores subjetivos estruturados nas pessoas por meio da influência cultural, respeitando-se assim a individualidade. As aulas abertas possibilitam e facilitam a identificação do que é significativo individual e coletivamente, podendo ser elemento conscientizador. Nas aulas abertas enfatiza-se a comunicação como processo de uma nova relação pedagógica, procurando destacar a percepção do indivíduo enquanto pessoa, enquanto ser social. Como expõem ainda o Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe / UFSM (1991):

Estarmos aptos a vivenciar aulas abertas a experiências, significa a busca da transcendência, significa sair de si e buscar o outro, o mundo [...]. Significa, portanto, a concretização e a realização da vocação do homem em ser sujeito. Aulas abertas a experiência não significam, no entanto, meras técnicas de ensino que podem ser utilizadas aleatoriamente. Significam, principalmente, a concretude de posições filosófico-políticas e pedagógicas, no sentido de participação efetiva no processo de superação histórica. No sentido de busca das transformações sociais. (p.52)

A realização de um ensino aberto não significa dizer que os alunos podem fazer o que quiserem. Atribuir esta competência de decisão aos alunos, sem antes ensinar-lhes a utilizar esta competência não é ensino aberto. Evidencia-se assim, que o ensino aberto, que busca atingir objetivos educacionais que giram em torno da emancipação, criatividade e competência social, também está subordinado á necessidade de planejamento da mesma forma que em outras metodologias (Hildebrandt & Laging, 1986).

Define-se como aula aberta, aquela em que o professor admite que os alunos são sujeitos que sabem atuar juntos, e que devem entender-se conjuntamente. O que importa dizer, é que nesta forma de aula os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, resultantes de suas histórias de vida e de seus interesses (Hildebrandt–Stramann, 2001).

Nas aulas abertas, de acordo com Oliveira (1999), a relação entre professor e aluno ampliam-se conforme o amadurecimento e responsabilidades assumidas pelos integrantes do grupo. O comprometimento, competência e responsabilidade do professor são fundamentais para o desenvolvimento das ações no ensino aberto.

O Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (1991), aponta ainda que a abordagem das Aulas Abertas se fundamenta sobre uma teoria pedagógica social crítica, dando à Educação Física o entendimento de uma ação consciente e reflexiva, apoia-se em processos de co-participação e co-decisão, exercitando constantemente a crítica das próprias realizações. Estabelece o caráter indissociável entre teoria e prática no momento em que propicia aos alunos a realização das suas próprias pesquisas. Permite o entendimento das teorias

ecológicas a partir do desvelamento dos locais de vida do homem, que podem abrir caminho para uma melhoria de condição de vida dos alunos.

Abordagem Crítico-Emancipadora

De acordo com o mentor desta concepção, Elenor Kunz, este busca através da obra: *Transformação didático-pedagógica do esporte*, publicada em 1994, não apenas mostrar a importância do esporte no ensino escolar, mas da própria Educação Física como componente curricular imprescindível na formação integral do jovem. A abordagem é apresentada não como um modelo metodológico de ensino, mas sim como mais uma proposta para o desenvolvimento político-pedagógico da Educação Física brasileira. Dois conceitos básicos fazem parte da idéia central da concepção, que são os conceitos de "Esclarecimento" e "Emancipação"¹² (Kunz, 1999b).

Pela via da transformação didática do esporte, esta abordagem busca uma educação para a competência crítica e emancipada, entendendo-se a emancipação como um processo contínuo de libertação do aluno de suas limitações racionais críticas. Para o alcance destes objetivos lança-se mão da didática comunicativa, desenvolvendo-se a capacidade argumentativa e questionadora do aluno, estabelecendo ações de um agir comunicativo no contexto sociocultural e esportivo. O referencial teórico vem da Teoria Sociológica da Razão Comunicativa (Habermas) e segue uma tendência educacional crítica, centrando seu estudo no movimento humano, esporte e suas transformações sociais. Os conteúdos básicos giram em torno do movimento humano por meio do esporte, da dança e das atividades lúdicas. O encaminhamento didático

metodológico prende-se às categorias de trabalho, interação e linguagem, devendo a aula percorrer um caminho que vai do arranjo material, passando pela transcendência de limites pela experimentação, transcendência de limites pela aprendizagem, chegando á transcendência de limites pela criação, no sentido de avançar em todas as propostas vivenciadas e discutidas durante a aula. A relação entre professor e aluno deve ocorrer dentro de uma ação comunicativa problematizadora, objetivando uma interação responsável e produtiva. A avaliação deve estar centrada no processo ensino / aprendizagem e não nos resultados (Oliveira , 1999).

O objetivo apresentado na formulação desta proposta de ensino, é a superação do interesse técnico do ensino em direção a um interesse crítico emancipatório, preparando o aluno / jovem para a competência do agir. A competência do agir envolve, a competência objetiva/prática ou instrumental , a competência social e a competência comunicativa. A competência objetiva/prática ou instrumental é desenvolvida através do trabalho, que em última análise possibilita a aquisição de habilidades e possibilidades para a auto determinação na realização das diferentes atividades que possam vir a ser desenvolvidas. A categoria trabalho, pode ser distinguida em dois momentos da aula, o 1º momento decorre da experimentação individual e coletiva criada pelo arranjo material ou situações problemas lançadas na aula; o 2º momento acontece quando determinada tarefa deve ser aprendida através de exercícios, passando-se a vivenciar a transcendência de limites pela aprendizagem (Kunz,2000a).

Esta categoria, de acordo com Pires (2000), “representa o desenvolvimento/aquisição dos conhecimentos e habilidades mínimas relativas ao

¹² Este assunto foi abordado no tópico Educação para a autonomia.

'saber' e 'saber-fazer' específicos que caracterizam um determinado tema de ensino, necessários para um desempenho bem sucedido e agradável nas circunstâncias sociais concretas por ele proporcionadas".(p.81)

A competência social, decorrente do processo de interação está presente nos diferentes momentos da aula, mesmo na fase inicial onde os alunos podem atuar em conjunto para encenações e busca de soluções a problemas lançados. Existem diferentes estratégias didáticas para desenvolver a interação entre os alunos no sentido da formação de sua competência social. A competência social desenvolve-se através das relações e interações sociais, levando-se os alunos a encontrarem soluções coletivas sobre diferentes temas, distinguindo-se os interesses individuais e os coletivos. Kunz (2000a).

A interação refere-se ao entendimento das relações sócio-culturais, bem como ao reconhecimento e respeito às diferenças, a identificação e combate às discriminações, aspectos que devem ser tematizados no ensino educacional crítico, como forma de busca ao agir solidário, participativo e cooperativo, característico da cidadania emancipada. A interação no contexto de um ensino crítico emancipatório objetiva a criação de situações didáticas onde coletivamente são identificadas, enfrentadas e superadas os limites impostos pelo modelo hegemônico do esporte (Pires,2000).

A competência comunicativa, desenvolvida mais especificamente através da linguagem, na qual a ênfase recai sobre a linguagem verbal, onde as argumentações desenvolvem-se sobre coisas ou fenômenos, buscando-se um entendimento sobre essas mesmas coisas ou fenômenos, caracteriza-se como sendo talvez a tarefa mais difícil durante a aula de Educação Física, mas também

imprescindível com vistas ao desenvolvimento da competência crítico-emancipatória. Em todo o processo o professor deve ter atuação destacada na apresentação, condução e até mesmo no impedimento da realização de tarefas que não interessam à aula, portanto, o professor deve usar de seu poder de esclarecimento, de quem é adulto, e de quem acima de tudo sabe mais, no sentido de garantir a aquisição da competência comunicativa (Kunz,2000a).

O que está por trás da proposta crítico emancipatória são mudanças na concepção de ensino-aprendizagem e dos conteúdos da Educação Física, isto significa dizer que tão importante quanto a definição “do que” deve ser ensinado, é a definição de “como” deve ser ensinado. Existem ainda outras questões que devem ser levantadas, não menos importantes que as anteriores, que é o “por que” e o “para quem” ensinar. Estes aspectos estão relacionados diretamente às competências que queremos desenvolver nos alunos, que por sua vez, mantém relação direta com o contexto sócio-cultural da situação de ensino (Kunz,1991).

O desafio para o profissional da Educação Física, no contexto da concepção crítico-emancipatória, é desenvolvimento de competências para transformar didaticamente o esporte e a cultura de movimento, objetivando recolocá-los no âmbito do Mundo Vivido¹³, onde as normas sociais possam ser reconstruídas consensualmente através da racionalidade comunicativa (Pires, 2000).

De acordo com Kunz (1991), a sistematização da proposta, trata essencialmente, de mudanças funcionais que devem ocorrer na Educação Física. Isto é, da função fechada e limitada que ocorre através de um ensino

¹³ Sobre o assunto recomenda-se a leitura de Pires (2000), referenciado no final deste trabalho, mais especificamente o tópico “Fundamentos teóricos da Concepção Crítico-emancipatória da Educação Física”, onde o autor desenvolve argumentações acerca das relações e influências do

repetitivo de movimentos padrões do esporte normativo, para uma função aberta, onde pela aprendizagem de determinadas competências pelo movimento o aluno seja capacitado a ser Sujeito do seu próprio agir.(p.183)

A concepção crítico emancipatória busca relacionar o ensino não apenas com a transmissão de conhecimentos técnicos, objetivando ações instrumentais e perspectivando rendimentos pré determinados, mas sim a inclusão nesse processo de elementos que permitam o desenvolvimento crítico e autônomo do aluno(Kunz, 1998).

Abordagem Crítico-Superadora

Com base em estudos de Oliveira (1999), pode-se afirmar que o referencial teórico desta metodologia parte da Teoria do materialismo Histórico-Dialético, indicando uma tendência educacional crítica progressista, entendendo o conhecimento como elemento de mediação entre o aluno e o seu aprender. O objeto de estudo está ligado aos temas inerentes à cultura corporal do homem e da mulher brasileiros, entendendo-os numa dimensão cultural. Os conteúdos são os que historicamente compõe a cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, a dança, os esportes, as lutas e as acrobacias. O enfoque metodológico propõe o entendimento das práticas corporais como “práticas sociais”, produzidas pela ação humana objetivando atender determinadas necessidades sociais.

Esta concepção de ensino entende a Educação Física como disciplina curricular que trata pedagogicamente dos temas da cultura corporal, tendo como objeto de estudo a expressão corporal, não numa perspectiva culturalista, que

sistema sobre o mundo vivido e formação dos interesses – reais e aparentes. Ver também Geuss (1988) referenciado na bibliografia complementar.

elimina a ciência, mas sim, considerando uma integração de conhecimentos, desde os produzidos pelas ciências biológicas passando pelas ciências sociais e considerando as questões culturais. A preocupação é com a apreensão crítica do movimento enquanto linguagem e não o aprimoramento e o desenvolvimento de certas habilidades em si. (Soares, Taffarel & Escobar, 1993).

Na relação professor/aluno defende o prevalecer da diretividade pedagógica, pois cabe ao professor, a priori, explicar a intencionalidade de suas ações, pois ela não é neutra. No processo avaliativo privilegia o processo ensino/aprendizagem (Oliveira, 1999).

Esta abordagem apresenta uma organização curricular em ciclos de escolarização, sendo o 1º deles o que vai da pré escola até a 3ª série, chamado de ciclo da organização da identidade dos dados da realidade, neste ciclo o aluno possui uma visão sincrética da realidade, com as informações sendo difusas. O 2º ciclo compreende da 4ª à 6ª série, este ciclo é chamado de ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento, o aluno começa a organizar seu pensamento, estabelece nexos e generalizações. O 3º ciclo compreende a 7ª e 8ª série, é o ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento, o aluno amplia suas referências conceituais e, no 4º ciclo, que compreende o ensino médio, é o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento, onde o aluno adquire uma regularidade de pensamento, adquirindo condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico (Coletivo de autores, 1992).

O pressuposto fundamental nesta abordagem é a superação da luta de classes e de todas as formas de exploração da sociedade. Apresenta como

principais representantes Celi Taffarel e Lino Castellani Filho. (Grupo de Trabalho UFBA/FACED, 2001)

De acordo com Darido (1998), esta abordagem tem embasamento no discurso da justiça social. A Educação Física é entendida como uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte... sendo estes elementos da cultura de movimento. Nesse sentido, ensinar não significa transferir ou reproduzir conhecimento, mas criar condições de sua produção crítica, valorizando a contextualização dos fatos .

Conforme o Coletivo de Autores (1992), a aula pode ser dividida em três fases:

Uma primeira, onde os conteúdos e os 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. (p.89)

No contexto da Educação Física, a abordagem tem recebido influência de José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. Como marco desta abordagem, tem-se a publicação da obra: "*Metodologia do ensino da Educação Física*", publicada em 1992 por um coletivo de autores, outras obras são destaque desta abordagem, entre elas encontram-se: "Educação Física cuida do corpo ...e mente" (Medina,1983), "Prática da Educação Física no primeiro grau: Modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?" (Costa, 1984), "Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira " (Ghiraldelli Jr., 1988), "Educação Física e aprendizagem social" (Bracht, 1992). Os conteúdos devem ser aqueles que representam relevância

social, sua contemporaneidade e adequação às características cognitivas dos alunos (Darido, 1998).

Os conteúdos da cultura corporal na perspectiva crítico superadora devem emergir da realidade concreta do mundo do aluno e serem trabalhados com vistas a uma nova compreensão que supere o senso comum, cabendo ao professor a orientação sobre novas possibilidades da realidade com referências cada vez mais amplas. A aula é entendida como um espaço intencionalmente organizado para favorecer a apreensão do conhecimento pelo aluno (Coletivo de autores, 1992).

Abordagem Construtivista

Esta abordagem caracteriza o conhecimento como sendo o resultado da interação do sujeito com o meio social. O respeito à cultura e às experiências dos alunos devem ser consideradas como meio para proposição de tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras, buscando a construção do conhecimento. De acordo com Darido (1998), o que não fica claro nesta concepção é o tipo de conhecimento que se deseja construir através da Educação Física desenvolvida na escola. Nesta proposta de ensino, o jogo, como conteúdo ou como estratégia de ensino tem função privilegiada, sendo considerado o principal modo de ensinar.

Esta abordagem propõe alternativas de interatividade como forma de combater a diretividade da aula, esta interatividade possibilita a construção do conhecimento a partir da resolução de problemas e facilita a interação com o meio em que se vive. (Grupo de trabalho UFBa/FACED, 2001)

No entender de Freire (1991a), a escola necessita de uma reorganização no sentido de sua prática pedagógica, pois, no sentido que se quer ver a

educação a escola tem sido um verdadeiro fracasso, por outro lado, tem tido êxito em ensinar as crianças a se comportarem de determinada maneira. "As pessoas não aprendem Matemática, Português ou Ciências; mas aprendem a sentar, não se mexer, não criticar, etc. Nisso parece que a educação tem tido muito êxito." (p.77)

Freire (1993), percebe a escola da forma como esta está organizada como um espaço onde as crianças são colocadas, objetivando seu controle corporal, com sentido sobre o controle de seu pensamento. Assim, faz-se alusão a escola como método de confinamento, dando a entender que para ocorrer aprendizagem, as crianças devem estar sentadas e quase que imóveis. Entende o autor que desta forma a escola contribui para o adestramento das crianças, a medida que não possibilita vivências de construção através do movimento.

Freire (1994), defende a idéia de que as crianças devem aprender a dar cambalhotas, apostar corridas, jogar bola, fazer paradas de mão, enfim, desenvolver as habilidades motoras, no entanto, as atividades das crianças devem caracterizar-se por seu aspecto humano, o que significa dizer, que as atividades devem ser compreendidas, implicando em liberdade, independência e autonomia. Finaliza o autor: "Crianças são para serem educadas, e não adestradas" (p.76).

Freire (1994), complementa afirmando que a escola, além de outras instituições tem o papel de formar as crianças para exercerem papéis na sociedade e, uma sociedade que pretende-se livre, não deveria conceber uma educação que restrinja a liberdade das pessoas, nesse aspecto a escola tem um papel bastante significativo.

Esta metodologia é utilizada também no ensino de maneira geral, entretanto na Educação Física tem em João Batista Freire seu idealizador. Possui uma tendência educacional construtivista, tendendo ao sócio-construtivismo e, traz como referencial as obras de Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Tem como objeto de estudo a motricidade humana, compreendendo-a como sendo o conjunto de habilidades que permitem ao homem produzir conhecimento e se expressar. Os conteúdos devem focar inicialmente o saber dos alunos tornando este conhecimento significativo, visa ainda trabalhar com a educação dos sentidos, educação da motricidade e a educação do símbolo. A metodologia utilizada é a do conflito, sugerindo-se mudanças no conteúdo cria-se o conflito entre o que se sabe e o que deve ser aprendido. Do conflito viria a consciência do fazer. Professor e aluno participam da construção do conhecimento. No tocante a avaliação o entendimento que se tem sobre a proposta, é de uma avaliação não punitiva, privilegiando o processo, entretanto o próprio autor da proposta ressalta a importância de uma dedicação especial a esse assunto (Oliveira,1999).

Freire (1994), destaca o seguinte papel à Educação Física:

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras devem ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as conseqüências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente. (p.24)

Considera-se como principal vantagem desta abordagem, a possibilidade de maior integração com os propósitos da Educação Física nos primeiros anos escolares, no entanto, como frisou-se anteriormente desconsidera a

especificidade da Educação Física. Sob esta ótica pode-se aceitar como conteúdo, atividades que estão fora do eixo corpo/movimento (Darido,1998).

Freire (1991b) revela preocupações quanto aos dualismos existentes, principalmente nas escolas, que pregam revoluções sem corpos, as crianças são educadas como se fossem um espírito ou uma mente, sendo que o corpo fica do lado de fora da instituição. Desta forma a escola é desumanizadora, não havendo espaço para o convívio lado a lado do sensível e do inteligível, desta forma a escola é vista como centro de tradição racionalista.

Abordagem Desenvolvimentista

Esta abordagem tem como expoente o professor Go Tani e como obra mais representativa o livro intitulado “ Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (Tani et al, 1988). Esta abordagem objetiva atingir os estudantes de quatro a quatorze anos, procurando nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar, e que de acordo com os autores da proposta tenta caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social. Nesta perspectiva o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, e que não tem como objetivo auxiliar na alfabetização e no pensamento lógico-matemático, muito embora isto possa ocorrer como subproduto da prática motora (Darido, 1998).

Esta abordagem, de acordo com Tani et al. (1988), entende que a Educação Física está diretamente ligada ao movimento, independente de sua área de atuação, portanto destaque mais detalhado é dado aos fenômenos ligados especificamente ao domínio motor, com desdobramentos sobre os

conteúdos do crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, desenvolvimento motor, aprendizagem motora, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento afetivo-social.

A base desta proposta são as teorias psicológicas de diferentes concepções, destacando-se a psicologia do desenvolvimento, cognitiva e, psicologia da aprendizagem. A proposta desenvolvimentista caracteriza-se por sua habilidade em modificar o enfoque de suas preocupações, assim, as relações do desenvolvimento físico, mental e emocional sofrem deslocamentos constantes. Esta abordagem subsidiou o desenvolvimento da aprendizagem motora (Kunz, 1998).

A proposta desenvolvimentista de acordo com Darido (1998), busca através da Educação Física a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência disto. Um conceito fundamental nesta abordagem, é o conceito de habilidade motora, sobre o qual constituiu-se a área do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora. “ Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores” (p. 59).

A abordagem desenvolvimentista traz como posicionamento central que:

[...] se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. A não observância destas características conduz, freqüentemente, ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados. Em consequência, queda de motivação e perda de interesse pela Educação Física. (Tani et al, 1988, p.2)

De acordo com Tani (1991), o espaço da Educação Física no contexto social deve ser considerado a partir de três pontos significativos¹⁴, quais sejam: A conquista da autenticidade, que em última análise trata-se de justificar a importância da Educação Física perante a comunidade de maneira geral; a mudança de paradigma em relação ao movimento humano, passando-se a entender o aluno como um sistema aberto a interações com o meio ambiente, podendo alcançar os mesmos objetivos através de diferentes ações, assim,

é preciso mudar a educação física em que o professor entende o aluno como um sistema fechado, onde ele define o problema, a maneira de solucioná-lo, estabelece o número de tentativas necessárias para solucioná-lo não permite a mudança de objetivo, do valor alvo e assim por diante(p.64);

e a definição de sua especificidade, na qual a questão central refere-se a forma que a Educação Física, como parte integrante da educação pode contribuir para o desenvolvimento do ser humano. Neste ponto “a abordagem desenvolvimentista assume como preocupação central da educação física escolar a aprendizagem do movimento” (p.68).

Ainda, de acordo com o Grupo de trabalho da UFBA/FACED (2001), nesta abordagem, através da aprendizagem do movimento os indivíduos têm a

¹⁴ Estes pontos, (a conquista da autenticidade, a mudança de paradigma em relação ao movimento humano e a definição da especificidade), encontram maiores informações na perspectiva da abordagem desenvolvimentista na revista paulista de Educação Física (1991) V.5 N. 1-2, p.61-69

possibilidade de se adaptarem aos conflitos do dia a dia, no entanto sem comprometimento na transformação dos problemas sociais do País.

Abordagem Sistêmica

De acordo com Mauro Betti, proponente desta abordagem, citado por Darido (1998), a abordagem sistêmica entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, sofrendo influências da sociedade e ao mesmo tempo influenciando-a. Como um sistema hierárquico os órgãos superiores exercem influências e controle sobre os sistemas inferiores, pode-se entender isto, a medida que as Secretarias de educação exercem influências sobre a direção da escola, o corpo docente e as diferentes formas de organização escolar. O binômio corpo/movimento é nesta abordagem entendido como meio e fim da Educação Física escolar, tendo esta como função pedagógica introduzir o aluno no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar e transformar as formas culturais da atividade física. Um dos princípios desta abordagem, é o da não exclusão, onde as diferentes atividades propostas não podem excluir qualquer aluno de sua realização.

Para Betti (1991b), os objetivos da Educação Física devem ser abordados inicialmente com relação ao desenvolvimento da personalidade do educando e em segundo lugar as categorias somáticas – habilidades e capacidades físicas, Sendo assim, ficam mais claras as proposições para o desenvolvimento dos programas de Educação Física. Afirma ainda o autor:

Não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber porque se está correndo, como correr, quais os benefícios da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender a regra como um elemento que torna o jogo possível, [...] aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele

simplesmente não há jogo...É preciso que, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. (p.72-73)

Betti, entende que as atividades motoras próprias da Educação Física devem respeitar e atender os interesses e necessidades dos alunos, os programas de Educação Física devem ser flexíveis e diversificados, tanto na utilização dos conteúdos quanto nas estratégias para seu desenvolvimento, sendo este um grande desafio para os professores (Oliveira et al., 1988).

De acordo Koestler, citado por Betti (1991a), num sistema hierárquico os níveis superiores de decisão apresentam-se mais amplos e flexíveis, no entanto menos previsíveis, ao passo que sucessivamente em níveis inferiores encontra-se padrões mais mecanizados, estereotipados e previsíveis.

Esta abordagem por vezes é descrita como abordagem sociológica. O que causa surpresa é que para o Grupo de Trabalho UFBA/FACED (2001), o professor Valter Bracht, é um representante desta abordagem.

A abordagem sistêmica no contexto da Educação Física, de acordo com Betti (1991a), consiste de quatro níveis hierárquico:

(a) política educacional, o mecanismo de transposição dos valores e prioridades sociais para o sistema educacional e escolar; (b) objetivos do sistema escolar, o instrumento de operacionalização da política educacional, que também define o perfil do egresso do sistema; (c) objetivos educacionais da Educação Física, que transpõe a política educacional, os objetivos do sistema escolar e os interesses de outros sistemas sociais para a prática da Educação Física; e (d) processo ensino-aprendizagem, o relacionamento do trinômio professor-aluno-matéria de ensino(p.134).

A Educação Física no contexto da abordagem sistêmica apresenta-se como sendo uma disciplina que sofre influência da sociedade como um todo, da política educacional e também de outras forças sociais

interessadas na Educação Física, particularmente o sistema militar e o sistema esportivo (Darido,1998).

Até aqui procurou-se abordar as metodologias utilizadas pela Educação Física que possuem destaque na literatura, e que daqui por diante servirão como base para o desenvolvimento de uma análise mais acurada com vistas aos objetivos propostos inicialmente por este estudo, ou seja, o de verificar os projetos de intervenção na realidade escolar de cada metodologia e suas relações com o processo de formação de sujeitos críticos e autônomos.

Analisando as Possibilidades Teóricas de Intervenção das Abordagens na Realidade Concreta Objetivando a Construção da Autonomia

A proposição das diferentes abordagens que fazem parte do pensamento pedagógico renovador, e que são destacadas pela literatura como as mais significativas na atualidade, trazem embutidas no seu discurso suas propostas para o desenvolvimento da Educação Física e a formação dos sujeitos. Dentre estas abordagens pode-se ainda destacar aquelas que efetivamente mostram a direção a ser seguida nas aulas de Educação Física, não ficando apenas na indicação de pressupostos de fundamentação teórica, mas sim, com indicação de mecanismos de intervenção didático-pedagógica alinhados com o pensamento progressista da educação e da Educação Física.

Através do que foi exposto anteriormente, pode-se perceber que a abordagem desenvolvimentista centra seu discurso no desenvolvimento motor, buscando a proposição de atividades adequadas ao nível de possibilidades dos alunos visando a aprendizagem do movimento. Isto nos impõe o entendimento da

proposição de atividades/movimentos de acordo com a faixa etária dos alunos, prevalecendo a consideração dos aspectos biológicos de desenvolvimento e de prontidão psicológica. Não se verifica nesta abordagem a preocupação com os aspectos socioculturais do movimento, significando uma certa descontextualização do significado dos movimentos propostos pela Educação Física e o mundo vivido pelos alunos. Se por um lado este aspecto pode ser entendido como limitador nesta abordagem, pode nos despertar para que este aspecto seja considerado nas diferentes análises.

O posicionamento do professor diante dos alunos, não aparece de forma transparente nesta abordagem, o que pode-se inferir que este aparece como responsável pela condução das atividades e desenvolvimento de toda a aula, indicando o conteúdo a ser trabalhado.

A abordagem desenvolvimentista, da forma como apresenta-se, pode ser entendida como uma variante da Educação Física tradicional, centrando-se na execução de movimentos com vistas a adaptação dos indivíduos ao meio social. Não pode-se portanto verificar através da literatura pesquisada que esta abordagem encontra-se alinhada com perspectivas críticas da Educação Física e tão pouco de acordo com os objetivos traçados inicialmente.

Quanto ao alcance dos objetivos iniciais, não se percebe a participação efetiva dos alunos na construção e desenvolvimento dos conteúdos curriculares e, portanto a relação teoria prática evidencia a Educação Física como instrumento de adaptação e não de transformação social. O professor, na abordagem desenvolvimentista limita sua ação política á reprodução de práticas, perdendo sua dimensão social. A intervenção pedagógica restringe-se a modelos de aula.

A abordagem sistêmica apresenta uma compreensão da Educação Física como um elemento que estabelece relações de ordem hierárquica com as demais estruturas da organização educacional, influenciando e sendo influenciada por estas estruturas. A exemplo desta organização, apresenta-se o poder hierárquico exercido pelas secretarias estaduais sobre as organizações regionais de educação e destas sobre as direções de escola e sobre os professores e outros funcionários, que muitas vezes passam a desenvolver programas e propostas educacionais ou atividades cujos objetivos podem não estar suficientemente claro, pelo menos para estes.

Os conteúdos a serem desenvolvidos não diferem de outras abordagens, sendo eles: O jogo, o esporte, a ginástica e a dança, no entanto Betti utiliza a categoria *vivência*, para destacar a importância da experimentação dos movimentos dentro de cada conteúdo da Educação Física. Sendo assim, esta abordagem traz como princípio a não exclusão de nenhum aluno das atividades a serem propostas, buscando a preparação e aprendizagem das atividades da Educação Física para obter delas o melhor aproveitamento possível e o alcance da cidadania. O que Betti não deixa claro, é de que forma pode ocorrer esse melhor aproveitamento das atividades da Educação Física e o alcance da cidadania através das aulas, posto que esta proposta não define encaminhamentos metodológicos a serem desenvolvidos, evidenciando-se claramente que esta abordagem encontra-se ainda, no âmbito dos fundamentos teóricos.

A finalidade da abordagem sistêmica é a transformação social (Darido,1998), no entanto, pode-se verificar que esta não apresenta-se suficientemente sistematizada para tal. Na literatura não encontram-se

encaminhamentos que busquem a transformação almejada, não destaca-se a forma que a Educação Física deve tratar seus conteúdos com vistas a participação dos alunos como elemento do processo pedagógico e, não há sistematização de uma forma de intervenção mais efetiva de seu projeto no âmbito das tendências críticas da Educação Física.

A abordagem construtivista defendida por Freire, é apresentada como uma metodologia alternativa para as aulas de Educação Física, traz a preocupação da necessidade de se considerar o universo de conhecimento dos alunos para a partir destes construir novos conceitos, é uma possibilidade em oposição as concepções diretivas na prática da Educação Física. A construção do conhecimento se dá na relação do sujeito com o meio, no entanto há ressalvas no tipo de conhecimento que pode emergir dessa relação, não sendo necessariamente os da especificidade da Educação Física. O movimento poderia estar sendo utilizado como instrumento para a aprendizagem das habilidades cognitivas.

Como afirma Darido (1998), não fica esclarecido qual o tipo de conhecimento que se pretende com a prática da Educação Física escolar.

Pode-se inferir então, na perspectiva desta concepção, que a Educação Física escolar estaria a serviço de uma finalidade que não a de tratar especificamente de seu objeto de ensino. O jogo apresenta-se como conteúdo privilegiado como estratégia de ensino, sendo considerado o principal meio de ensino, pois a aprendizagem deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso.

Não há uma proposição de encaminhamento metodológico por parte do professor para o desenvolvimento de uma aula dentro da concepção

construtivista, apenas a indicação de que professor e aluno constroem juntos o conhecimento a partir da sugestão de mudanças no conteúdo, gerando certo conflito, o que possibilitaria novos conhecimentos. Pode-se perceber nesta abordagem a preocupação com a formação de sujeitos críticos e autônomos, no entanto não se evidencia uma proposta de intervenção mais elaborada, pode-se verificar a existência de interação e participação efetiva dos alunos na construção e desenvolvimento dos conteúdos curriculares, o que atende parcialmente os objetivos traçados neste estudo, no entanto como frisou-se anteriormente estes conhecimentos podem não ser os específicos da área.

A proposta da abordagem crítico-superadora é a da contextualização social dos conteúdos da Educação Física, buscando-se uma síntese superadora das relações estabelecidas nas aulas de Educação Física, mas também com perspectivas superadoras das desigualdades no contexto social. Traz para a Educação Física uma perspectiva de ação política/ideológica, busca realizar uma leitura de mundo em seus diferentes aspectos, emitindo um juízo de valor sobre essas informações, refletindo-as, questionando-as e projetando ações a serem desenvolvidas.

O confronto entre o conhecimento do aluno e o conhecimento científico deve ser possibilitado nas aulas de Educação Física, é assim que o aluno vai realizar confrontos superadores e aumentar seu acervo de informações.

Esta abordagem preocupa-se em fornecer encaminhamento metodológico para o desenvolvimento das aulas. Como pôde-se verificar anteriormente a aula é dividida em três etapas interligadas, sendo a primeira delas onde o professor expõe os objetivos a serem atingidos e debate com os alunos a melhor forma de

se organizar para as atividades, a segunda parte refere-se a apreensão do conhecimento de que se propôs a aula e, a terceira parte onde se realizam os comentários finais sobre o anteriormente conhecido e o apreendido, projetando-se possibilidades para aulas futuras.

Nesta abordagem percebe-se mais claramente uma proposição de como encaminha-se uma aula considerando o conhecimento do aluno, o conhecimento a ser ensinado e as ações do professor numa perspectiva de transformação da realidade. Diante disto, pode-se entender que esta abordagem enquadra-se nas proposições iniciais deste estudo como uma proposta pedagógica diretamente engajada na formação de sujeitos críticos e autônomos.

As aulas abertas consideram como aspecto de grande importância a experiência do aluno como meio para produção do novo. Resgatar o conhecimento e as experiências que os alunos trazem para a aula é uma habilidade que o professor deve ter para desenvolver suas atividades docentes nesta concepção. Na perspectiva de considerar as experiências dos alunos, o diálogo torna-se fundamental para a problematização e a proposição de respostas e temas para as aulas de Educação Física, e estas passam necessariamente pela relação dialógica que deve acontecer durante a aula. As aulas nesta abordagem deixam de ter características de estruturas fechadas, definidas previamente pelo professor, mas sim assumem caráter de mudanças constantes através das intervenções dos alunos e conseqüentes problematizações.

Como relata Oliveira (1999), esta abordagem provocou resistências quando da sua introdução nas aulas de Educação Física, pois:

Como entender que o aluno poderá participar do processo de escolha de atividades? Como entender que a Educação Física não irá desenvolver o seu conteúdo perspectivando exclusivamente a construção do atleta? Como entender que a Educação Física é muito mais do que a

prática de atividade? Como entender a Educação Física como participante na construção do sujeito e não simplesmente do atleta? (p.80)

Verifica-se nesta concepção uma preocupação com a participação dos alunos na construção da aula, como partícipes ativos e não apenas como mero repetidores de ordens do professor, percebe-se a aula como um mecanismo de interação social, de convivência e de interação numa perspectiva diferenciada de produção do novo, e não de reprodução o que denotaria metodologias tradicionais de ensino e perspectivas não críticas da educação.

O que busca-se desenvolver com a metodologia das aulas abertas é a construção da autonomia para a realização das ações cotidianas de cada um, e isto se faz possibilitando essa autonomia na própria aula de Educação Física.

O que fica em aberto nesta metodologia, de acordo com Kunz (2000), e a forma de como vão ser elaborados os programas de ensino a longo prazo, além de indicações mais claras dos diferentes momentos metodológicos dentro da aula e em que momento os pré conhecimentos dos alunos e suas experiências do mundo vivido por eles deve ser considerado. Apesar das limitações da abordagem, pode-se enquadrá-la como sendo uma abordagem que possibilita a participação efetiva dos alunos na construção e desenvolvimento dos conteúdos curriculares e desta forma comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e agentes de transformação social.

A concepção crítico-emancipatória parte do princípio da necessidade de existência de uma relação dialógica entre os atores de uma aula de Educação Física, levantando-se discussões e hipóteses sobre o mundo de movimentos dos alunos e as possibilidades da ampliação do se movimentar. A consideração do

mundo de movimentos dos alunos é garantida dentro desta concepção de ensino da Educação Física quando possibilita-se a experimentação do arranjo material na primeira parte da aula, além do que as relações de diálogo desde o primeiro momento estão presentes, quer através de problemas lançados pelo professor ou através da relação entre os próprios alunos. Portanto, fica bastante evidenciada a presença das categorias utilizadas nesta concepção durante uma aula, estão presentes desde o primeiro momento, o trabalho, a interação e a linguagem, categorias pedagógicas necessárias para o ensino crítico emancipatório. Pode-se destacar que a concepção crítico emancipatória privilegia também os conhecimentos dos alunos e portanto, está aberta às suas experiências. É nesta participação de exploração de seu mundo de movimentos e no questionamento das diferentes possibilidades de execução das tarefas e para que estas se prestam que o aluno vai construindo-se mais crítico, participativo e autônomo. Portanto, cabe destacar as possibilidades de participação dos alunos na construção e desenvolvimento dos conteúdos, o estreito relacionamento entre teoria e prática, evidenciando a Educação Física como instrumento de formação de alunos críticos e por conseguinte agentes de transformação social, destacando a necessidade do professor compreender a dimensão política de sua atuação com exemplificações esclarecedoras no encaminhamento de sua ação pedagógica. Assim, pode-se afirmar que a abordagem crítico emancipatória alinha-se com as tendências críticas da Educação Física e que apresenta-se com um projeto de intervenção na realidade escolar com vistas a formação de sujeitos críticos e autônomos de maneira bastante evidente.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O alcance das metas propostas no início de qualquer empreendimento, sem dúvida, é objetivo de qualquer trabalhador ou pesquisador. Em muitos casos os fatos não acontecem como se imagina ou como se quer, muitos fatores podem desviar a rota previamente traçada, assim como podem surgir fatores limitantes que sugiram a ampliação ou redução da proposição inicial.

Considerar a Educação Física como componente curricular voltada estritamente para o alcance de objetivos imediatos, sendo estes o de rendimento físico ou de aperfeiçoamento das habilidades motoras, seria desconsiderar o homem em sua totalidade, reforçando a idéia da fragmentação. A Educação Física está para além do imediatismo do rendimento, deve estar sim inserida e comprometida com a formação do ser, uno e indivisível, que busca a cada instante sua superação, seu aperfeiçoamento, sua liberdade.

Compreender a Educação Física como ação pedagógica capaz de interferir nesta dimensão, é tarefa dos profissionais comprometidos com o processo de formação do homem liberto, capaz de ler criticamente a realidade na qual está inserido e interferir nela. Este entendimento coloca a Educação Física, para além do âmbito de apenas mais uma disciplina curricular, portanto no âmbito das disciplinas que efetivamente tem a possibilidade de contribuir com a formação do homem.

Entender esta dimensão, é compreender o homem como ser histórico, e

que a educação é algo complexo, abrangente e que envolve aspectos mais amplos que a transmissão de conhecimentos e a busca de resultados imediatos de qualquer natureza.

Considerando-se o que Freire (2001) nos aponta como tarefa importante da prática pedagógica crítica, como sendo a promoção de condições em que os educandos uns com os outros e todos com o professor, ensaiem experiências profundas de assumirem-se como agentes ativos do ensino e aprendizagem, e este assumir-se de forma consciente de suas condições social e histórica, como ser pensante, comunicante, crítico, transformador e criador, pressupõe um assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto, um assumir-se que não considera a exclusão dos outros, mas que faz assumir a individualidade de meu eu.

Deve-se também considerar que a escola como um espaço de ações pedagógicas, tem a função de fornecer espaços democráticos que possibilitem uma luta continuada para produzir formas emancipatórias de conhecimento e de relações sociais (Giroux, 1988).

Considerando-se os elementos citados como marco referencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em Educação Física, esta pode ser entendida e vivenciada como espaço de construção tanto no plano individual quanto coletivo.

Para a formação dos Sujeitos, quer seja no plano individual ou coletivo, diferentes concepções pedagógicas são utilizadas pelos professores em sua ação docente. A utilização desta ou daquela concepção ou metodologia está relacionada ao particular entendimento dos objetivos da Educação Física e da educação de maneira geral na formação dos homens e da

sociedade. Para esse entendimento Freire (2001) nos aponta a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de ontem ou de hoje que se pode melhorar a próxima prática.

No sentido do entendimento necessário aos reais objetivos da Educação Física e da educação na formação de uma sociedade mais igualitária, encontram-se uma série de barreiras, entre as que apresentam-se como mais próximas, a forma e o modelo de organização social que vivenciamos, as condições de sobrevivência da população de maneira geral, as condições de ensino, a própria formação dos professores e seu processo de aperfeiçoamento; a não compreensão da dimensão política da ação pedagógica do professor, o que leva a aceitação do quadro social vigente, ou seja, a um certo niilismo, uma acomodação pedagógica que não preocupa-se com a superação das barreiras encontradas. Estas limitações influenciam no entendimento dos objetivos da Educação Física para com a formação integral do homem, sendo assim, os profissionais passam a entender sua atuação de forma fragmentada, o que os leva a utilizar concepções pedagógicas que enfocam a direcionalidade do professor no ensino, cabendo a este estabelecer todas as ações no processo pedagógico, sem permitir a participação dos educandos nos processos decisórios. Por outro lado, outras possibilidades de participação dos alunos abrem-se quando a compreensão dos papéis assumidos pela Educação Física e pela educação de maneira geral vão além das práticas escolares imediatas. Os professores nesta perspectiva utilizam-se de concepções pedagógicas que possibilitam abertura para a participação dos alunos, possibilitando uma interação dialógica, crítica e participativa entre os envolvidos no processo educativo.

Ao considerar a proposição inicial deste estudo, descrito em seu objetivo geral, e o que foi abordado nos parágrafos anteriores, evidenciam-se como propostas pedagógicas de destaque no contexto da Educação Física, conforme as incursões realizadas no capítulo anterior, e que, em seus pressupostos teóricos apresentam projetos de intervenção na realidade escolar com vistas a formação de sujeitos críticos e autônomos, a proposta de aulas abertas, a concepção construtivista, a concepção crítico superadora e a concepção crítico-emancipatória.

Cada uma dessas abordagens apresenta suas possibilidades de intervenção e suas limitações, cabendo ainda ressalvas em pontos específicos de cada uma delas.

A proposta das aulas abertas apresenta em seus pressupostos teóricos clareza quanto a participação dos alunos na organização e desenvolvimento das aulas de Educação Física, permitindo assim o desenvolvimento do senso participativo e o poder de argumentação dos alunos frente a situações que podem surgir no desenrolar das aulas e, conseqüentemente nas ações do cotidiano de cada um. As aulas caracterizam-se como estruturas abertas às experiências dos alunos, podendo através das intervenções dos mesmos e conseqüentes problematizações mudar a direção do que foi planejado previamente.

Com a participação dos alunos na determinação dos conteúdos escolares a relação teoria / prática evidencia a Educação Física como instrumento de contribuição na formação de alunos sujeitos, críticos e agentes de transformação social. O papel do professor apresenta-se muito mais sob uma ótica de formação política participativa e orientador das atividades do que um repassador de informações e técnicas esportivas. A proposta apresenta-se como uma

possibilidade esclarecedora das ações do homem no mundo, possibilitando uma formação para o senso crítico e para a autonomia, apesar do entendimento de que a proposta necessita definir de maneira mais específica o âmbito dos conteúdos a serem abordados pela Educação Física e os encaminhamentos a serem desenvolvidos pelo professor durante a aula.

Analisando-se a proposta construtivista, não se verifica claramente o tipo de conhecimento que se deseja construir através da Educação Física. Sendo a motricidade humana seu objeto de estudo e o enfoque inicial sobre a cultura dos próprios participantes, pode-se estar deixando de atender a especificidade dos conhecimentos próprios da Educação Física, como nas aulas abertas. Uma das condições para o ensino crítico e o exercício da autonomia sem dúvidas é atendido nesta proposta, que é a interatividade entre os participantes da aula, esta interatividade possibilita a construção do conhecimento a partir da resolução de problemas e facilita a interação com o meio em que se vive. Considerando estes aspectos pode-se afirmar que a Educação Física estaria a serviço de uma finalidade sem dúvidas relevante para a formação dos sujeitos, mas no entanto não tratando especificamente de seu objeto de ensino. Esta proposta não apresenta uma orientação didática mais elaborada, apenas delinea linhas gerais de ação. Apesar de estar alinhada com perspectivas críticas da Educação Física pode-se atribuir-lhe a necessidade de melhoria em suas proposições político metodológicas para que efetivamente possa produzir os resultados esperados.

A abordagem crítico superadora assume o discurso da justiça social, considerando as atividades corporais como elemento de questionamento rumo à criticidade e superação das diferenças sociais. Os pressupostos teóricos são os do materialismo-histórico, considerando as categorias “ideologia” e “luta de

classes” como centrais no desenvolvimento da proposta. O desenvolvimento da aula centra-se na diretividade do professor nas atividades, esta apresenta-se como sendo uma mediação de conhecimentos e informações, representando uma intervenção política no sentido de tornar os alunos críticos e participativos. A participação dos alunos na aula, conforme o Coletivo de autores (1992) apresenta-se já na primeira parte da aula onde: “[...]os conteúdos e os objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas.[...]” (p.89) Esta proposta evidencia um modelo de aula, que por vezes pode dificultar a exploração de movimentos e atividades dos próprios alunos, haja vista que no primeiro momento apenas discute-se e organiza-se as atividades da parte seguinte da aula, não havendo uma *exploração* de movimentos antes da apreensão do conhecimento propriamente dito, pode-se portanto estar aí uma das limitações desta abordagem.

A abordagem crítico-emancipatória expõe com muito propriedade a participação dos alunos no desenvolvimento das aulas, quando em seus pressupostos destaca a “linguagem”, como uma de suas categorias centrais, trazendo como fundamento a razão comunicativa de Habermas. Através das outras categorias utilizadas por Kunz no desenvolvimento da proposta claramente percebe-se a participação dos alunos na construção e desenvolvimento das aulas, quer seja no momento da transcendência de limites pela experimentação, pela aprendizagem ou pela criação, momentos em que destacam-se o trabalho e a interação.

A aula dentro desta proposta apresenta-se como um campo de vivência social, portanto um local privilegiado para o estabelecimento de argumentações,

proposições e questionamento dos caminhos a serem percorridos no processo ensino aprendizagem. Os aspectos referentes a consonância entre teoria e prática estão presentes a todo momento da aula, pois através da interação na aula questões referentes a essa ligação apresentam-se constantemente.

Sob o ponto de vista político de atuação do professor, suas ações devem possibilitar a participação de todos os alunos nas atividades da aula, encorajando-os a enfrentarem os desafios lançados, para que tornem-se mais participativos e críticos, no sentido de adquirirem sua autonomia. Por apresentar-se como uma proposta aberta a participação dos alunos nas decisões da aula esta proposta avança em relação á proposta das aulas abertas por indicar de forma mais clara os caminhos a serem percorridos numa aula, ou seja, desde o arranjo material até a transcendência de limites pela criação, ao mesmo tempo que diferencia-se da proposta crítico superadora na forma de exemplificações esclarecedoras e não como modelos de aula. Portanto, baseado no que apresentou-se anteriormente, pode-se inferir á proposta crítico emancipatória amplas possibilidades de aproximação com o fazer pedagógico voltado ao que concebe-se como sendo os objetivos maiores da Educação Física, que é a formação de sujeitos críticos e autônomos.

O que se pode inferir como ponto de preocupação para uma efetiva implementação da abordagem crítico emancipatória é a sua complexidade quanto aos seus fundamentos epistemológicos e conseqüente articulação desta proposta com os projetos políticos pedagógicos das escolas, isto na medida em que parcela significativa de professores não apreendem a metodologia de trabalho da proposta.

As preocupações e reflexões relativas à implementação de metodologias capazes de auxiliar na resignificação das práticas pedagógicas da Educação Física, buscando a formação de sujeitos para o exercício da cidadania, via construção de sua autonomia, esta entendida como capacidade de tomar iniciativa sem a direcionalidade de outrem, nortearam o desenvolvimento deste trabalho. Neste sentido buscou-se desenvolver uma análise do desenvolvimento das diferentes abordagens pedagógicas relevantes na Educação Física, destacando-se aquelas que acredita-se podem contribuir de forma mais efetiva no desenvolvimento do pensamento crítico e de uma atuação autônoma, atuação esta que vai se construindo a medida que se vão tomando decisões, assim, como nos aponta Freire (2001), a autonomia é um processo de amadurecimento, é um vir a ser. Não acontece com hora marcada, é uma construção permanente.

Concluindo, pode-se destacar após as análises realizadas e os objetivos traçados inicialmente, que a concepção *construtivista* e de *aulas abertas*, apesar de alinhadas com as perspectivas críticas da Educação Física necessitam uma sistematização pedagógica mais aprofundada, o que não as exime de contribuições na formação de sujeitos críticos e autônomos. Na abordagem *sistêmica* e *desenvolvimentista*, não verifica-se elementos suficientes para que se possa enquadrá-las como efetivamente contributivas na formação crítica e autônoma, considera-se que a abordagem sistêmica encontra-se em fase de fundamentação teórica e crítica ao sistema hierárquico educacional, enquanto que a abordagem desenvolvimentista preocupa-se com a aprendizagem de movimentos como meio de adaptação social dos indivíduos. Em fase de maior avanço como práticas pedagógicas possibilitadoras de construção de

criticidade e autonomia, destaca-se a concepção crítico superadora e a concepção crítico emancipatória, conforme pode-se verificar nas análises realizadas.

As propostas para estudos futuros, é a de que profissionais ligados a área aprofundem pesquisas quanto ao desenvolvimento destas abordagens através de pesquisas de campo, para se verificar suas aplicações na realidade das escolas brasileiras e o grau de entendimento que os professores tem de cada uma delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, M.L.A. (1996). *História da educação*. São Paulo: Moderna.
- Aranha, M.L.A.; Martins, M.H.P. (1998). *Temas de filosofia*. Porto Alegre: Moderna.
- Barbosa, C.L.A. (1999). *Educação Física escolar, da alienação à libertação*: Petrópolis: Vozes.
- Bastos, L.R., Paixão, L. Fernandes, L.M. & Deluiz, N. (2000). *Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. 5 ed.. Rio de Janeiro: LTC.
- Betti, M. (1991). *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento
- Brach, V. (1997). *Educação Física e Aprendizagem Social*. 2º ed.. Porto Alegre: Magister.
- Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais*. Brasília, MEC/SEF.
- Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília, MEC/SEF.
- Brodthmann, D. (1985). Conteúdos de ensino e concepções de ensino. In Dieckert, J.; Kurz, D.; Brodthmann, D. *Elementos e Princípios da Educação Física – Uma Antologia*. (p. 59).Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Cardoso, C.L. (1998). Concepções de aulas abertas. In Kunz, E. (org.). *Didática da educação física*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Carlan, P. (1997). *A produção do conhecimento na educação física brasileira e suas propostas de intervenção na educação física escolar: análise das pesquisas nos mestrados em educação*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Chauí, M. (2001). *Convite à filosofia*. 12ª. ed.. São Paulo: Ática.
- Castellani Filho, L.(1998). Política educacional e educação física. Campinas: Autores associados.

- Coletivo de autores (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Cotrim, G. (2000). *Fundamentos da filosofia – história e grandes temas*. São Paulo: Saraiva.
- Daolio, J. (1998). *Educação física brasileira – autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus.
- Darido, S.C. (1998). *Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar*. Revista brasileira de ciências do esporte, 20(1). 58-66.
- Deacon, R.; Parker, B. (1995). Educação como sujeição e como recusa. In T.T. Silva (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. (p. 97-109). Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (1996). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____, P. (1996). *Pesquisa e construção do conhecimento : Metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- Dieckert, J.; Kurz, D.; Brodtmann, D. (1985). *Elementos e Princípios da Educação Física – Uma Antologia*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Faria Júnior, A.G. (1981). *Didática da Educação Física: Formulação de objetivos*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Freire, J.B. (1991a). *Perspectivas para a Educação Física escolar*. In Revista Paulista de Educação Física. V.5; N.1/2. São Paulo: USP.
- Freire, J.B. (1991b). *De corpo e alma – discurso da motricidade*. São Paulo: Summus.
- Freire, J.B. (1993). *Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...)*. In Moreira, W.W. (org.). *Educação Física & esportes – perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus.
- Freire, J.B. (1994). *Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física*. 4ª ed.. São Paulo: Scipione.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 17ª ed.. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (1993). *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

- Gadotti, M.(1995). *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2001). *História das idéias pedagógicas*. 8ª ed. São Paulo: Ática.
- Germano, J. W. (1993). *Estado militar e educação no Brasil: (1964-1985)*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A . C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ªed.. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Giroux, H.(1988). *Escola Crítica e Política Cultural*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli Jr, P.(1992). *Educação Física Progressista: A pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Edições Loyola.
- Gonçalves, M.A.S. (1994). *Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação*. Campinas: Papirus.
- Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe – UFSM. (1991). *Visão didática da educação física – Análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro : Ao livro técnico.
- Grupo de Trabalho UFBA/FACED. (2001). *Publicações em educação física: Abordagens e tendências pedagógicas*. Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu. Minas Gerais.
- Hildebrandt, R.; Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Hildebrandt – Stramann, R. (2001). *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Herkenhoff, J.B. (2001). *Ética, educação e cidadania*. Porto Alegre: Livraria do advogado editora.
- Kolyniak Filho, C. (1996). *Educação Física – Uma Introdução*. São Paulo: EDUC.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física- ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Kunz, E. (1998). *Educação Física escolar: Seu desenvolvimento, problemas e propostas*. Florianópolis, CDS-UFSC, ago. (mimeo)
- Kunz, E.(1999a). *A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino*. Revista motrivivência, N.13. 63-81.

- Kunz, E.(1999b). *Esclarecimento e emancipação – pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física*. Revista movimento, N.10 (1). 35-39.
- Kunz, E. (2000a). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 3ª ed. Ijuí: UNIJUÍ.
- Kunz, E. (2000b). *Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil*. Florianópolis, CDS-UFSC. (mimeo)
- Libâneo, J.C. (1990). *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Luzuriaga, L. (1984). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora nacional.
- Marshall, J. (1995). Governamentalidade e educação liberal. In T.T. Silva (org.). *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. (pp 21-33). Petrópolis: Vozes.
- Medina, J.P.S. (1983). *A Educação Física cuida do corpo e... mente*. Campinas: Papyrus.
- Muniz, N.L. (1997). *Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física escolar: sonho ou realidade?*. Rio de Janeiro: PPGEF-UGF. (Dissertação de mestrado)
- Neves, A.(1998). *Educação Física e prática de ensino: Pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre Universidade e escola públicas*. Florianópolis: UFSC. (Dissertação de mestrado)
- Oliveira, J.G.M.; Betti,M.; Oliveira, W.M. (1988). *Educação Física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica*. São Paulo: EPU
- Oliveira, I.R.D. (1989). *A Educação Física escolar como processo de formação do educando*. Santa Maria: UFSM. (Dissertação de mestrado)
- Oliveira, A.A.B. (1999). *Educação Física no ensino médio – período noturno: um estudo participante*. Campinas: UNICAMP. (Tese de doutorado)
- Oliveira, S. L.(1997). *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. 2. ed. São Paulo: Pioneira.
- Pires, G. De L. (1990). *Educação Física escolar: concepções prática pedagógica*. Santa Maria :UFSM. (Dissertação de mestrado)

- Pires, G. De L. (2000). *A Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória em pesquisa-ação no ensino de graduação. Subsídios para a Saúde?*. Campinas: UNICAMP. (Tese de doutorado)
- Resende, H.G. (1992). *A Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático pedagógica*. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. (Tese de Livre-Docência).
- Resende, H.G. (1994). *Tendências pedagógicas da educação física*. In: Resende, H.G. de & Votre, S.J. (org.). *Ensaio em educação física esporte e lazer: tendências e perspectivas*. Rio de Janeiro: Universidade Gama
- Romanelli, O. O. (2000). *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Salm, C.L. (1991). *Relatório Analítico sobre o sistema educacional brasileiro*. Brasília: MEC, Estudos de planejamento, agosto.
- SANTA CATARINA (1998). *Proposta Curricular*. Florianópolis: IOESC.
- Santin, S. (1999). *Educação física – educar e profissionalizar*. Porto Alegre: EST.
- _____ (2001). *Educação física – temas pedagógicos*. 2ª ed. Porto Alegre: EST.
- _____ (1995). *Educação física – ética – estética - saúde*. Porto Alegre: EST.
- Saraiva, M.C.(1999). *Co-Educação Física e esportes, quando a diferença é mito*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Scherer, A. (2000). *O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente*. Porto Alegre: UFRGS. (Dissertação de mestrado)
- Silva, A. M. (1997). *A dominação da natureza: o intento do ser humano*. In Revista brasileira de ciências do esporte. V.18, N. 2. Ijuí: UNIJUÍ.
- Silva, A. M. (2001). *Corpo, ciência e mercado – reflexões acerca de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas: Autores associados.
- Soares, C. L. (1994). *Educação física – raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores associados.
- Soares, C.L.; Taffarel, C.N.Z.; Escobar, M. (1993). *A educação Física escolar na perspectiva do século XXI*. In Moreira, W.W. (org.). *Educação Física & esportes – perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus.
- Tani, Go ; Manoel, E.J. ; Kokubun, E. ; Proença, J.E. (1988). *Educação Física escolar – fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU

Tani, Go (1991). *Perspectivas para a Educação Física escolar*. In Revista Paulista de Educação Física. V.5; N.1/2. São Paulo: USP.

Tolkmitt, V. M.(1993). *Educação Física – Uma Produção Cultural*. Curitiba: Módulo.

Xavier, M.E.S.P.(1994). *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: Editora FTD S.A.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- Aranha, M.L.A.; Martins, M.H.P. (1993). *Filosofando – introdução à filosofia*. Porto Alegre: Moderna.
- Bastos, L.R., Paixão, L., Fernandes, L.M. & Deluiz, N. (2000). *Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias*. 5ª ed. . Rio de Janeiro: LTC
- Geuss, R. (1988). *Teoria crítica : Habermas e a escola de Frankfurt*. Campinas: Papyrus
- Kunz, E.(org.) (1998). *Didática da Educação Física 1*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Kunz, E.(org.) (2001). *Didática da Educação Física 2*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Mota, M.B.; Braick, P.R.(1997). *História – das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna.