

**CONHECIMENTOS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Consultores

Antonio Carlos Moraes

Admir Soares de Almeida Jr.

Cláudio Márcio Oliveira

Kefren Calegari dos Santos

Lívia Tenório Brasileiro

Nara Rejane Cruz de Oliveira

Leitores Críticos

Elenor Kunz

José Ângelo Gariglio

Eliene Lopes Faria

INTRODUÇÃO

Escrever para professores da educação básica de um país com as dimensões territoriais e culturais do Brasil é mais do que um desafio. Seria lugar-comum dizer que é complexo, difícil. Na verdade, é uma situação muito delicada. Para uma disciplina que no momento é objeto de intensas críticas a certos modelos de práticas pedagógicas tidos como hegemônicos, falar sobre orientações curriculares a partir de documentos coordenados pela política de governo certamente provoca inquietude nas comunidades escolar e acadêmica da Educação Física.

Durante os mais de 150 anos de presença da Educação Física nas escolas brasileiras, o modo predominante de se tratar a orientação pedagógica dos professores sempre foi a indicação direta e prescritiva para a prática docente. Até os anos de 1980 prevaleceu a idéia do manual como elemento metodológico, cristalizando por muitos anos uma forma homogênea de trabalho que repercutiu em outros setores, como a construção dos espaços de aulas, a produção de equipamentos, a formação do professor. Essa formação, por sua vez, esteve ligada a uma visão social de Educação Física voltada para a disciplinarização e o condicionamento do corpo, com pressupostos teóricos e justificativas de ações no campo biofisiológico.

A partir do acúmulo de discussão, produção e formação de professores com influências de outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais e Humanas, a produção do conhecimento em Educação Física tomou outro rumo histórico e passou, a partir dos anos de 1980 predominantemente, a tecer uma crítica severa aos materiais e produções que tinham por objeto a determinação de práticas padronizadas e direcionamento do fazer pedagógico. Tanto da indústria editorial como de instâncias governamentais em suas várias esferas, não faltaram as indicações de orientações, como foi o caso também dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A título de orientação curricular, os textos continuaram, de alguma forma, a conduzir a prática docente para o rumo da homogeneização

de suas práticas pedagógicas, desrespeitando a pluralidade de culturas e de seus sujeitos, alunos e professores.

Entende-se que a tarefa de produzir o presente texto tem uma história e um sentido diferentes da idéia de prescrição e de manual. O texto é, na verdade, o resultado de um processo que envolveu não apenas as pessoas que participaram dos seminários promovidos pelo Ministério da Educação em 2004. A discussão foi além desses eventos e envolveu uma significativa parcela daqueles que pensam, discutem, produzem e ensinam Educação Física nas escolas brasileiras.

Este documento não é o produto de um pensamento único, uma produção particular. Ele representa o esforço daqueles que compareceram aos seminários, dos que participaram da rede virtual e de eventos científicos e acadêmicos em todo o Brasil, e da contribuição dos leitores críticos. Nesse sentido o *desassombro* de escrever acerca de orientações curriculares foi efetivado por meio da participação ampla da comunidade acadêmica e escolar e dos que constroem a Educação Física escolar.

O texto busca refletir o que está na pauta da prática da Educação Física escolar. A expectativa é dar continuidade ao diálogo sobre as práticas pedagógicas e as intenções educativas da escola. Espera-se que, a partir do presente texto, as redes de ensino das diferentes regiões, municípios e escolas, formulem os próprios textos, tendo em vista suas possibilidades, particularidades e experiências. Este documento foi produzido na perspectiva de orientar e provocar o debate sobre nossas práticas pedagógicas.

1 SOBRE O ASPECTO LEGAL

Apesar de a Educação Física no âmbito da escola já possuir um ordenamento legal detalhado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muitos membros da comunidade escolar desconhecem a atual condição de obrigatoriedade da Educação Física na escola. Não é esse o objetivo do texto. Entretanto, como esse assunto foi recorrente nos seminários realizados em 2004, concluímos que, apesar de considerarmos que a legitimação da Educação Física na escola depende diretamente de sua relação com a comunidade escolar, a preocupação de professores e técnicos educacionais com suas particularidades e seus enfrentamentos nas respectivas comunidades deveria ser levada em consideração. Enfatiza-se neste documento o que dispõe a LDBEN (Lei nº 9.394/96), no Artigo 26, § 3º:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (LDBEN, 1996).

Após muitos debates e esclarecimentos acerca de pontos polêmicos do artigo citado, principalmente se no ensino noturno seria facultativo o oferecimento da disciplina ou a participação do aluno, o Congresso Nacional aprovou um novo documento legal para a Educação Física no Brasil. Trata-se do Decreto-Lei nº 10.793/03, que isenta da prática da Educação Física vários alunos e alunas julgados ora como incapazes, ora como privilegiados. Entre os alunos “dispensados” encontram-se os trabalhadores com jornada superior a seis horas; mulheres com prole; maiores de 30 anos; pertencentes ao serviço militar; portadores de deficiência. O Decreto em questão pressupõe um padrão que exclui justamente a diversidade de trajetórias de vida dos alunos que freqüentam a escola.

No contexto dos ordenamentos legais, não podemos deixar de tratar das especificidades do ensino médio definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998). Esse documento aponta os seguintes princípios:

Art. 2º. *A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:*

I - *os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;*

II - *os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.*

Art. 3º. *Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:*

I - a Estética da Sensibilidade, *que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.*

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Os princípios acima requerem uma profunda revisão dos dispositivos de exclusão contidos no Decreto-Lei nº 10.793/03.

Como pensar uma “Política da Igualdade” que deixa à margem do processo pedagógico deficientes, trabalhadores, adultos com mais de 30 anos, mulheres com filhos, etc.?

Como pensar uma “Estética da Sensibilidade”, na qual as práticas corporais da Educação Física podem ser uma fonte riquíssima de formas “lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo”, se essas práticas são ensinadas para poucos em uma lógica excludente?

Como pensar uma “Ética da Identidade” em uma prática pedagógica que determina quem pode e quem não pode ter acesso a esse saber, definindo sujeitos “dispensáveis” dessa prática pedagógica?

As questões colocadas acima remetem aos professores de Educação Física um grande debate sobre a coerência da contribuição de sua prática pedagógica nessa etapa da educação básica, com base nos princípios expostos pela referida Resolução. É no desenho não coerente e não consensual dos ordenamentos legais que os professores de Educação Física são chamados a tomar posicionamento político e pedagógico de sua prática educativa.

Como membros da comunidade escolar, os professores de todas as disciplinas têm o dever de participar e de ajudar a definir os rumos e os objetivos da educação apresentando argumentos que possam qualificar os seus conhecimentos e justificar a presença da disciplina para a cidadania.

A legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, mas quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a ele são os professores a partir de sua perspectiva de trabalho pedagógico, dos registros de suas experiências, de sua participação política e pedagógica na comunidade escolar, de suas experiências nos meios científicos e acadêmicos, e principalmente de seu planejamento e de sua proposta político-pedagógica específica no interior do projeto da escola. Para tanto, é fundamental que o coletivo docente reflita sobre o significado de educar para a cidadania. Que elementos, orientações, conteúdos e práticas estão envolvidos nesse processo? O que se deseja e espera desse aluno? Como e para que projetamos a continuidade de seu percurso?

A legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, mas quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a ele são os professores ...

2 IDENTIDADE: EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A identidade da Educação Física, assim como a identidade de qualquer disciplina, é construída a partir de processos de negociação e disputa de valores, concepções e perspectivas. Como toda disciplina do currículo, a definição do papel da Educação Física dá-se a partir das negociações e das disputas que ocorrem entre seus profissionais, mas também por aquelas travadas por outros atores da escola.

Professores, pais, alunos, diretores e coordenadores pedagógicos: todos esses sujeitos entendem o papel do ensino médio para a formação dos alunos e, por consequência, o papel da Educação Física nesse grande projeto de formação. Longe de ter se tornado um consenso, a Educação Física foi e é, ao longo da história da educação brasileira, palco de debates, conflitos e negociações acerca do seu papel na escola.

Diversos papéis foram atribuídos à Educação Física na escola: preparação do corpo do aluno para o mundo do trabalho; eugeniação e assepsia do corpo, buscando uma “raça forte e enérgica”; formação de atletas; terapia psicomotora; e até como instrumento de disciplinarização e interdição do corpo.

Os alunos, por sua vez, não deixaram de utilizar o tempo/espaço desse componente curricular de diversas maneiras, tais como: relaxamento das tarefas demandadas por outras disciplinas; tempo e espaço de encontro com os amigos; possibilidade de realização de suas práticas de lazer; momento de ócio, etc.

Esses diversos usos feitos pelos alunos (muitas vezes a despeito da figura do professor) também estão carregados de valores, sentimentos, subjetividade. O entendimento que os alunos têm de si mesmos; do seu corpo e do corpo dos outros; de seus valores e posicionamentos éticos e estéticos; de seus projetos de vida pessoal e do lugar que a escola ocupa nesses projetos: todas essas questões constroem o papel da Educação Física e dos lugares que pode ocupar na vida dos alunos.

Diante dessa pluralidade de usos da Educação Física na escola, cabe aqui uma tomada de posição acerca da sua contribuição na formação dos alunos. Essa tomada de decisão, que não se dá pela via do consenso, é fruto de toda uma série de debates que o campo da Educação Física vem realizando desde o final da década de 1980. É fruto também dos debates e dos encontros que antecederam a produção do presente documento. Tratar o lugar da Educação Física na escola de ensino médio requer a consideração de alguns pontos de partida fundamentais para a compreensão das perspectivas dessa disciplina nessa etapa da educação básica.

Um primeiro ponto de partida diz respeito ao lugar das práticas corporais no processo educativo. A leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que essas se tornem “chaves de leitura do mundo”. As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferente e com métodos e técnicas particulares. Pode-se dialogar em uma aula de Educação Física com outras linguagens, como a escrita ou a linguagem audiovisual. Porém, as práticas corporais possuem valores nelas mesmas, sem a necessidade de serem “traduzidas” para outras linguagens para obter o seu reconhecimento. Estão diretamente ligadas a uma formação estética, à sensibilidade dos alunos. Por meio do movimento expressado pelas práticas corporais, os jovens retratam o mundo em que vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos, etc. Também “escrevem” nesse mesmo mundo suas marcas culturais, construindo os lugares de moças e rapazes na dinâmica cultural. Por vezes, acabam eles próprios se tornando “modelos culturais”, nos quais uma certa “idéia de juventude” passa a ser experimentada, copiada e vivida também por outras gerações.

A leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que estas se tornem “chaves de leitura do mundo”.

O diálogo das práticas corporais realizadas com outras linguagens, disciplinas e métodos de ensino deve respeitar as práticas corporais como sendo elas mesmas um conjunto de saberes. Os saberes tratados na Educação Física nos

remetem justamente a pensar que existe uma variedade de formas de apreender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação.

3 A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIOCULTURAL E DA DIVERSIDADE

A escola, ao contrário do que possa parecer, não é um local neutro, homogêneo, universal. Cada escola é um lugar repleto de peculiaridades, valores, rituais e procedimentos que lhe são próprios. Ainda que certos elementos estejam presentes de uma maneira aparentemente uniforme, cada escola é também resultado daquilo que cada um dos seus sujeitos faz dela (professores, pais, alunos, funcionários, etc.). É um lugar de produção, criação e reprodução de cultura, de valores, de saberes: tempo/espaço de encontros, tensões, conflitos, preconceitos. A escola comporta os ordenamentos legais para seu funcionamento, assim como comporta, cada qual à sua maneira (com seus limites e possibilidades), a ação das pessoas. Possui regras fixas e impessoais de funcionamento, métodos de ensino e avaliação, ao mesmo tempo em que comporta acatamentos, subversões, resistências e enfrentamentos por parte dos sujeitos.

Pensar a escola como espaço sociocultural nos remete à responsabilidade de refletir sobre qual tratamento dado à cultura estamos defendendo. A escola torna-se, nessa perspectiva, um grande projeto cultural, que apresenta às novas gerações uma gama de saberes, conhecimentos e valores. Mais do que isso, aponta caminhos e instaura relações com o saber, com a cultura e com as pessoas. A escola produz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade. Tem nos seus espaços e tempos escolares muito mais do que dispositivos de organização de funcionamento: cada espaço e cada tempo na escola constituem uma linguagem a dizer às pessoas/sujeitos ali presentes o que elas devem ser e fazer.

... cada espaço e cada tempo na escola constituem uma linguagem a dizer às pessoas/sujeitos ali presentes o que elas devem ser e fazer.

Cabe ressaltar que quando utilizamos o termo “dinâmica cultural” estamos afirmando que a cultura produzida dentro e fora da escola não é uma coisa pronta e acabada, definida de uma vez para sempre. Um dos nossos desafios como educadores é pensar que a cultura é algo que se move, que se transforma, tanto

dentro como fora da escola, pela ação dos sujeitos concretos, professores e alunos: pessoas de “carne e osso” que constroem seu dia-a-dia e interferem na vida social a partir do seu cotidiano.

Ver a escola como espaço sociocultural remete às seguintes questões:

- 1) Que projeto cultural queremos construir?
- 2) Quem são os sujeitos a quem destinamos nosso trabalho?
- 3) Que escolhas devem ser privilegiadas no processo de escolarização das pessoas?

4 OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO

Os alunos que participam e realizam nossas aulas de Educação Física no ensino médio são sujeitos socioculturais. O que isso significa? Inicialmente, significa superarmos uma certa visão estereotipada da noção de “alunos”, buscando dar-lhes outro significado. O desafio é buscar entender esses alunos/as na sua condição de jovens, compreendendo-os nas suas diferenças, percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares.

Essas estratégias e formas próprias de ler a realidade e entender o mundo são construídas a partir de definições de identidades. Os alunos de nossas escolas e aulas de Educação Física no ensino médio não são apenas jovens. Mais do que esse recorte geracional ou uma faixa de idade, eles agregam a essa condição um conjunto de marcas simbólicas que são extremamente importantes para a sua constituição.

Mais que alunos e jovens, eles constroem suas subjetividades e identidades a partir de condições de pertencimento a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, etc. Essas condições de pertencimento, por sua vez, também ajudam na construção desses alunos como sujeitos socioculturais, o que nos permite dizer que não há juventude, mas sim juventudes.

As formas como cada um dos jovens enxerga a escola e suas possibilidades de exercícios de práticas corporais são várias: como forma de ascensão social; como espaço de encontro, local de expressão e troca de afetos; como lugar de tédio e de rotinas sem sentido, entre outros. Cada uma dessas formas precisa ser pensada pela escola ao construir sua relação com os alunos. O projeto maior de formação da escola precisa dialogar com os vários projetos dos jovens que a compõem.

As aulas de Educação Física não acontecem em um local abstrato. Acontecem e são realizadas por sujeitos concretos, reais, possuidores de histórias de vida e, sobretudo, de um corpo. É nessa vida real e concreta de alunos e alunas que estão

as marcas que constituem suas identidades pessoais e coletivas.

Em função do processo de democratização do acesso à escola, e da implementação de políticas que buscam garantir a permanência dos alunos na educação básica, podemos afirmar que uma parcela significativa dos alunos que freqüentam as escolas de ensino médio são jovens, muitos deles trabalhadores pertencentes às camadas médias e populares.

Além disso, ainda é possível encontrarmos alunos jovens e adultos aos quais, ao longo de sua trajetória, foram negados os direitos à educação, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas condições sócio-econômicas desfavoráveis ou pelas inadequações do sistema de ensino. Essas inadequações, ao longo da história, manifestam-se das mais diferentes maneiras: na organização dos tempos escolares de forma rígida; na construção de normas disciplinares sem a participação dos alunos; na desconsideração dos saberes e das vivências que os alunos constroem fora da escola; na atribuição a cada indivíduo isoladamente da culpa e da total responsabilidade pelos problemas de ensino-aprendizagem.

... faz-se necessário romper com alguns estereótipos geralmente vinculados à noção de juventude.

O ensino médio deve ser entendido como uma etapa da formação básica especificamente pensada para alunos cujo perfil não se define tão-somente pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas também por características socioculturais que possam definir o sentido que esses mesmos dão às experiências vivenciadas na escola.

Portanto, algumas questões devem ser formuladas aos buscarmos construir/identificar um perfil dos alunos que freqüentam nossas escolas de ensino médio:

Quem são esses alunos jovens?

O que eles buscam e esperam da escola?

Que espaços os jovens encontram nas escolas para se reconhecerem além da condição “ser-aluno”?

Que espaços de participação social, cultural e política esses jovens possuem dentro e fora da escola?

Na tentativa de formular algumas respostas às questões anteriores, faz-se necessário romper com alguns estereótipos geralmente vinculados à noção de juventude. Em linhas gerais, circulam no cotidiano idéias sobre os jovens que os associam à noção de crise de identidade, desordem, irresponsabilidade, rebeldia, chegando até mesmo a considerá-los um “problema social”, especialmente os

mais pobres, oriundos das camadas populares. Em oposição a esses entendimentos, partimos da premissa de que os jovens são, hoje, em condições peculiares de desenvolvimento corpóreo e experiência do real, cidadãos e sujeitos de direitos e não apenas meros projetos para o futuro.

Assim, concordamos com a noção de juventude que a reconhece como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, entendendo que existe uma diversidade de modos de construção de ser jovem no contexto atual. A pluralidade e as circunstâncias que tensionam a vida juvenil exigem que incorporem a diversidade e as múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem.

Os jovens que chegam às escolas de ensino médio são portadores de saberes e praticantes de determinadas experiências construídas em outros espaços e tempos sociais. Na participação de grupos de sociabilidade extra-escolares, os jovens ampliam suas possibilidades de atuar como protagonistas de suas ações e se constituem sujeitos sociais autônomos. A vivência dos jovens na igreja, nas associações de bairro, em grupos musicais e de danças, rodas de capoeira, times e torcidas de futebol, etc. acaba por tornar-se espaço de construção de identidades coletivas.

A escola necessita reconhecer o contexto e a realidade de aprendizagem social de seus alunos. Uma das grandes dificuldades encontradas na relação escola-juventude é a tendência que a instituição escolar tem de controlar e conceituar as culturas juvenis. Em muitas escolas, não se desenvolvem processos formativos que reconheçam essas culturas juvenis e ampliem as capacidades, os saberes e os valores que os jovens já possuem. A uniformização das condutas, do vestuário, das regras que não são discutidas com os alunos: tudo isso colabora com a destituição do protagonismo desses sujeitos.

Dessa forma, ainda constitui um grande desafio para as escolas efetivar um diálogo com as culturas juvenis, assumindo-se como um espaço público e cultural significativo que reconheça seus alunos como jovens pertencentes também a outros espaços de movimentação e criação cultural. As manifestações de rua, as festas, as práticas de esporte, constituem lugares de formação e produção de cultura pelos jovens, que precisam ser reconhecidos e trabalhados dentro da escola.

No campo das transformações do corpo, algumas questões estão resolvidas razoavelmente, como é o caso do crescimento e das modificações anatômicas repentinas e desconfortáveis. Mas em relação às vivências de práticas corporais muitas questões ainda estão por ser discutidas, vivenciadas, analisadas e criticadas. Dentro dessa faixa etária, vivem jovens com experiências muito distintas, fruto de uma infância e adolescência desenvolvidas em situações e condições muito diferentes dos pontos de vista social, econômico, moral, cultural, religioso

e étnico.

Entendemos que um dos papéis da Educação Física é compreender e discutir junto a esses jovens os valores e significados que estão por trás dessas práticas corporais. A título de exemplo, as experiências que alguns alunos trazem de academias de ginástica, dança e lutas e de clubes esportivos muitas vezes não são experiências interessantes a ponto de serem reproduzidas na escola. Na maioria das vezes tais experiências são alvos de críticas severas no que se refere à acentuada característica mercadológica e ao discurso da mídia. Assim, as relações existentes entre as práticas corporais (jogos, esporte, dança, etc.) e os valores e modelos transmitidos pelos meios de comunicação de massa também podem constituir tema de investigação e ensino por parte da Educação Física junto a seus professores e alunos.

... um dos papéis da Educação Física é compreender e discutir junto a esses jovens os valores e significados que estão por trás dessas práticas corporais.

Por outro lado, existem alunos que são excluídos das possibilidades de realização de uma série de práticas corporais. Tal realidade justifica-se na maioria das vezes pela mesma razão mercadológica. O acesso é restrito à capacidade econômica da maioria, os produtos incorporados à idéia da prática ideal e de pertencimento de grupo, nem sempre verdadeiros quanto à sua eficácia e necessidade, são inacessíveis. Assim, o desafio de primeira hora passa a ser a disciplina se transformar num componente curricular que privilegie a movimentação dos jovens no sentido oposto ao discurso da competição de mercado, aos modismos acerca do corpo e às práticas prontas e vendidas.

5 O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Diante do contexto das mudanças ocorridas na educação brasileira ao longo dos anos de 1980 e 1990, as escolas de ensino médio vêm lidando com o desafio da construção coletiva de uma outra identidade/natureza para essa etapa da educação básica. Essa nova natureza do ensino médio constitui-se a partir da superação de um modelo dual e elitista de escolas que ainda vigora, modelo esse pautado por uma educação propedêutica, preparatória para o vestibular para alguns e preparatória para a entrada acrítica no mundo do trabalho para outros, exclusividade para os mais pobres. Não queremos aqui desconsiderar que o trabalho

faça parte e até justifique, de certa maneira, a política de ensino médio na educação escolar moderna. Queremos, sim, destacar que as questões sobre o esforço e o repouso corporal devem fazer parte de uma discussão acerca do mundo do trabalho. O que é bem diferente dos discursos que tratam de uma falsa relação funcional direta entre as práticas corporais vivenciadas na escola como forma de compensação e adaptação às atividades desempenhadas no processo produtivo do trabalho diário.

Em função disso, gostaríamos de pensar o lugar da Educação Física nesse projeto de escolarização. Na perspectiva de escola e de sujeitos apresentada:

- qual seria o papel da Educação Física?
- que novas perspectivas podemos apontar para a Educação Física como componente curricular?

A Educação Física no contexto escolar possui uma particularidade em relação aos demais componentes curriculares. Trata-se de um componente que contribui para a formação do cidadão com instrumentos e conhecimentos diferenciados daqueles chamados tradicionais no mundo escolar. O conhecimento da Educação Física é socializado e apropriado sob manifestação de conjunto de práticas, produzidas historicamente pela humanidade em suas relações sociais. Portanto, trata-se de uma área de conhecimento que exige espaços e tempos diferenciados dos espaços e dos tempos tradicionalmente tratados na escola, uma prática que exige ambiente físico amplo, arejado, protegido do excesso de sol e da chuva, equipado com materiais apropriados, que requer ajustes circunstanciais para o desenvolvimento dos temas específicos. Essa estrutura física vai além dos muros das escolas, com a disciplina interagindo com a comunidade escolar, podendo explorar espaços para além dos espaços escolares, como ruas, rios, praias, praças públicas, cachoeiras, montanhas, etc.

A Educação Física no contexto escolar possui uma particularidade em relação aos demais componentes curriculares.

O que se espera é que os alunos do ensino médio tenham a oportunidade de vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis. Ao realizarem a construção e vivência coletiva dessas práticas, estabelecem relações individuais e sociais, tendo como pano de fundo o corpo em movimento. Assim, a idéia é de que esses jovens adquiram maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica quando esses estiverem no papel de espectadores das mesmas. Espera-se, portanto, que os saberes da Educação Física tratados no ensino médio possam preparar os jovens

para uma participação política mais efetiva no que se refere à organização dos espaços e recursos públicos de prática de esporte, ginástica, dança, luta, jogos populares, entre outros.

Dessa forma, a Educação Física no currículo escolar do ensino médio deve garantir aos alunos:

- acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais;
- participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer;
- iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias;
- iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais;
- intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura.

6 SOBRE OS CONTEÚDOS

O currículo escolar não pode ser considerado algo dado, natural, como se sempre existisse da mesma forma. Currículo escolar é sempre fruto de escolha e de silenciamentos, ou seja, fruto de uma intenção. É impossível a qualquer escola dar conta da totalidade dos conhecimentos e dos saberes construídos pela humanidade. O tratamento de qualquer saber na escola é um processo de seleção cultural, de um recorte de quais aspectos da cultura trataremos junto com os alunos, o que vai ser explicitado ou não nos nossos processos de formação.

Esse processo de escolha/seleção nunca foi simples. É intencional e político e, como tal, é sempre resultado de conflitos e lutas de poder realizados pelos atores dentro e fora da escola. Longe de um simples consenso, currículo é campo de luta: luta por quais saberes, valores e formas de socialização farão parte da vida dos alunos.

Um exemplo emblemático dessas escolhas e desses silenciamentos ocorre no campo das relações étnico e raciais. A forma de tratar ou de ocultar temas como a escravidão, o racismo e as desigualdades que ainda persistem nas relações étnicos e raciais espelha o posicionamento político que a escola tem dessas questões. No caso específico da Educação Física, não são poucos os casos de um currículo escolar que privilegie apenas as práticas corporais de origem européia ou norte-americana, notadamente os esportes. Ao escolher abordar ou não práticas corpo-

rais oriundas da cultura afro-brasileira (como a capoeira, os maracatus, etc.), bem como a forma como elas aparecem na escola, aponta-se para um conjunto de escolhas curriculares e políticas de como essas relações são tratadas no meio escolar.

As escolhas/seleções das culturas feitas pelo currículo (sempre político) afetam diretamente a todos na escola das mais diferentes formas. Cultura aqui entendida como as práticas em seu aspecto aparente, visível, mas também como sendo o conjunto de significados atribuídos a essas práticas.

Dessa forma, tão importante quanto a decisão de se ensinar ou não um determinado esporte, dança, jogo, etc. é pensar que sentidos e significados são atribuídos a esse esporte, dança ou jogo pelos alunos nas aulas de Educação Física. Que significados culturais estão presentes em um jogo de futebol? Em um jogo de bocha? Em uma brincadeira de roda? Em uma dança de rua? O tratamento pedagógico dado a essas e a outras questões da cultura se reflete diretamente nas possibilidades de formação dos alunos e dos professores.

6.1 Acerca da tradição dos conteúdos da Educação Física escolar

Uma das grandes expectativas dos professores de Educação Física, quando se prepara um documento curricular, é a definição de uma grade de conteúdos e sua seqüência didático-pedagógica. O que ensinar, como ensinar e quando ensinar é o eixo da expectativa em geral. Este documento não possui essa característica. Pode ser que, a partir dele, as redes federal, estaduais, municipais ou cada escola ou conjunto de escolas possam formular outros documentos e avançar na perspectiva de definição de conjuntos de conteúdos organizados e sistematizados a partir de interesses mais localizados.

Pelos seguintes motivos, não é função deste documento cumprir tal expectativa:

- os conteúdos da Educação Física são constituídos a partir de uma multiplicidade de práticas corporais produzidas no interior de contextos culturais diferenciados. Portanto, essas práticas corporais são também práticas culturais, visto que são um produto das relações travadas entre diferentes sujeitos. Justamente por constituírem uma produção cultural, as práticas corporais carregam consigo um conjunto de valores, sentidos e significados vinculados aos sujeitos que as

os conteúdos da Educação Física são constituídos a partir de uma multiplicidade de práticas corporais produzidas no interior de contextos culturais diferenciados.

produzem/reproduzem. Não existe uma forma de registro que possa abarcar a quantidade de práticas corporais produzidas e sistematizadas pela humanidade. Não pode, portanto, um documento que busca o diálogo determinar para todas as escolas o que deve ser ensinado nas aulas de Educação Física;

- ao longo do processo de consolidação da Educação Física como um componente curricular, houve um movimento de seleção e escolarização de um conjunto de práticas corporais, notadamente daquelas que se institucionalizaram e se legitimaram socialmente. Dessa forma, algumas manifestações específicas de: esporte, ginástica, dança, lutas, jogos e brincadeiras constituíram conteúdos de ensino da Educação Física;
- o processo de seleção e a conseqüente escolarização desses conteúdos sempre estiveram relacionados ao contexto social e político da época. Assim, mais uma vez, é importante destacar que a seleção desses conteúdos não é realizada de forma natural, sendo fruto de um campo de disputa de interesses e intencionalidades, explicitando escolhas e concepções acerca do papel da Educação Física no processo de formação dos sujeitos;
- considerando o exposto acima, é preciso também nos lembrarmos da dimensão cultural que o Brasil apresenta, principalmente quando nos referimos à diversidade de práticas corporais que as várias comunidades produzem e transformam. Nesse sentido, concluímos que é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais. Não se trata de impedir o acesso a outras práticas corporais existentes em qualquer parte do mundo. O acesso a práticas corporais de outras regiões e mesmo países ganha sentido justamente quando elas nos levam a pensar sobre as diferenças entre as culturas e como essas diferenças formam nossa identidade, de forma que, no contato com o “outro”, aprendemos sobre nós mesmos. Logo, a idéia é justamente abrir possibilidades e não nos restringirmos a uma indicação em nível nacional;
- só é possível determinar/selecionar/escolher conteúdos se houver uma definição de assuntos ou temas a priorizar, tanto por parte da comunidade escolar quanto dos professores, a partir da especificidade de suas disciplinas.

... é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais.

A escolha de conteúdos sem uma reflexão coletiva sobre suas contribuições para a formação das pessoas não tem sentido para a educação escolarizada. Assim, as práticas deixam de se tornar meras atividades deslocadas do papel de um componente curricular e da educação escolar.

6.2 Alguns temas para práticas corporais nas escolas de ensino médio

Os conteúdos de ensino passam a constituir um objeto importante para o professor quando os temas são construídos com a comunidade escolar e colocados ao lado de temas específicos do componente curricular. O que confere sentido e significado às práticas são os temas colocados pela comunidade escolar e pela própria disciplina na condição de área de conhecimento. Ou seja, a comunidade escolar contribui com temas gerais que exigem de cada componente curricular uma atuação pedagógica. Do lado dos componentes curriculares, os professores devem garantir temas que dependam dos conhecimentos próprios das disciplinas que ministram. Os conteúdos que predominam nas produções da Educação Física brasileira são: o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança. Entretanto, na condição de conteúdos de ensino na escola, eles não possuem vida própria, é preciso um tema relevante para conduzi-los. Temas esses que, por sua vez, precisem estar vinculados a um projeto de formação dos alunos.

A título de exemplo, no caso do ensino médio é possível destacarmos alguns temas importantes que estão muito presentes no cotidiano dos sujeitos desse nível de escolarização:

Temas da comunidade escolar	Temas específicos da Educação Física
Identidade juvenil Gênero e sexualidade Produções culturais e artísticas Cultura juvenil e indústria cultural O corpo e a indústria cultural O aluno no mundo do trabalho Saúde e bem-estar físico Organização de tempos e espaços sociais de trabalho e lazer Organização de tempos e espaços escolares Cultura juvenil e meio ambiente Escola e relações étnicas Cultura juvenil e participação política Cultura juvenil e organização comunitária	<i>Performance</i> corporal e identidades juvenis Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual Exercício físico X saúde O corpo e a expressão artística e cultural O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura Práticas corporais e autonomia Condicionamento e esforço físicos Práticas corporais e espaços públicos Práticas corporais e eventos públicos O corpo no mundo da produção estética Práticas corporais e organização comunitária Construção cultural das idéias de beleza e saúde

Todos os temas acima mencionados demandam um conjunto de práticas corporais que caracterizamos como conteúdo. Por sua vez, cada tema possui a capacidade de envolver mais de um ou todos os conteúdos em seu desenvolvimento. Tudo dependerá dos acordos entre os professores e a comunidade escolar, sobretudo entre professor e aluno, no diálogo com as diversas estruturas da escola.

O esquema abaixo ilustra o mecanismo de articulação pedagógica, que tem os temas como provocadores de todo o processo que se desencadeia a partir das intenções educativas.

Temas da comunidade escolar	Temas específicos da Educação Física
Conteúdos: Esporte, Dança, Lutas, Jogos, Brincadeiras, Ginástica, etc.	
Pesquisa, aulas-oficinas, aulas-laboratórios, exploração e análise de espaços públicos, mostras de práticas, debates e eventos.	
Acúmulo e produção de conhecimentos acerca das práticas corporais; domínio crítico sobre os grandes temas relativos à produção cultural do corpo; capacidade de organização e planejamento individual e coletivo de práticas corporais; domínio de conhecimentos acerca dos princípios tecnobiológicos, socioculturais e políticos que norteiam as práticas corporais	
Construção de tempos e espaços de autonomia sobre as práticas corporais	Capacidade de intervenção, de proposição e decisão política

Os conteúdos Ginástica, Esporte, Jogos, Lutas e Dança como saberes construídos pela humanidade podem ser palco de abordagem dos mais diferentes temas: gênero, práticas corporais em espaços públicos, entre outros. Além disso, cada um desses conteúdos possui uma vinculação social com a realidade atual, tal como a vinculação do esporte à indústria cultural e à produção do espetáculo televisivo e venda de produtos. A dança, por sua vez, também possui vinculações étnicas, culturais e históricas, bem como relações de gênero a serem discutidas na escola.

A Ginástica e as Lutas possuem a riqueza das influências dos vários povos e culturas que construíram o Brasil. Estão ligadas a questões estéticas e às tradições da “boa condição física”. Carregam consigo o simbolismo da beleza corporal e o mito da longevidade, do corpo saudável e dos rituais de passagem presentes na história e nos modos de vida dos vários grupos étnicos.

Os Jogos carregam as intenções lúdicas de cada prática corporal desenvolvida no campo das transformações culturais. Quando se fala em possibilidades de práticas de lazer, em processo criativo na escola ou em relações solidárias e diversidade cultural, os Jogos, como conteúdo, representam a possibilidade da singu-

laridade, do algo descoberto, aquilo que representa a identidade dos grupos. Os traços da África, da Europa e do índio estão presentes no despojamento corporal, desde os Jogos dançantes até a simulação de combate, de festas religiosas, e nos ritos sagrados de produção e sustentação da vida, como o plantio e a colheita. Os Jogos são, ao mesmo tempo, tradição e consolidação de identidades, criação e transformação permanentes; são a marca dos acordos coletivos.

Temas e conteúdos demandam ações pedagógicas que poderão ser contempladas com pesquisas acerca das práticas comuns da comunidade e de práticas latentes – não vivenciadas por falta de espaço, equipamentos e oportunidades – e remanescentes de diversos grupos humanos ao alcance da estrutura escolar. Além disso, a realização das práticas corporais, as pesquisas e os registros produzidos pelos alunos passam a fazer parte de programas de aulas-oficinas, aulas-laboratórios e outras ações educativas, quando as vivências e experiências diversas serão procedimentos fundamentais para o processo de sistematização e transformação de tais práticas em objeto de ensino.

Essa articulação de temas e conteúdos, envolvidos pelo tratamento pedagógico, dará condições ao professor de fazer a Educação Física cumprir algumas de suas perspectivas em relação à formação de seus alunos, dentre elas a questão da autonomia sobre as práticas corporais, o acúmulo e a produção cultural a partir dos conhecimentos construídos e a capacidade de intervenção político-social acerca das definições públicas na organização e gestão política do espaço, dos equipamentos e dos serviços públicos para as práticas corporais da comunidade.

7 BREVE CRÍTICA À FORMA ESPORTIVA/COMPETITIVA COMO MÉTODO E PRINCÍPIO ORIENTADOR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Apesar de anteriormente termos tratado o esporte como conteúdo, somos obrigados a reconhecer que, analisando o contexto e o cotidiano escolar, inclusive ouvindo os participantes dos seminários, a forma como os conteúdos são tratados nas escolas nas últimas décadas acabam por torná-los formas esportivas/competitivas por excelência, deixando em segundo plano outros temas e perspectivas de formação próprios da Educação Física. Praticamente todos os conteúdos, dos jogos populares às danças de salão, foram transformados em práticas de disputas, com regras formalizadas e institucionalizadas, organização de torneios e premiação aos melhores. Nesse caso, os temas gerais da escola e os específicos da Educação Física ficaram à mercê do processo de esportivização da comunidade escolar. Essa forma esportiva de tratar os conteúdos acabou por transformar a competi-

ção como princípio das relações educativas. A competição ganha tal força como se essa fosse a única maneira de se promover a formação das pessoas, em especial dos nossos jovens.

A hegemonia da esportivização, que ao longo da história desempenhou papéis distintos, muitas das vezes a serviço da indústria cultural, acabou por gerar o processo de seleção de poucos para as práticas. Vários foram os discursos que sustentaram esse modelo esportivo tal como está colocado na nossa sociedade: o discurso da necessidade de se ter um “país olímpico”, no qual nossos “heróis” seriam um exemplo para crianças e jovens e motivo de “orgulho da nação”; o discurso econômico no qual o consumo de produtos e serviços, bem como do próprio espetáculo esportivo é gerador de emprego e renda; o discurso da prática esportiva como solução para problemas de saúde, uso de drogas e outras mazelas sociais. Dessa forma, entendemos que a análise, a investigação e a desconstrução dessas “falsas certezas” podem ser uma grande contribuição a ser dada por nós, professores de Educação Física.

A hegemonia da esportivização, que ao longo da história desempenhou papéis distintos, muitas das vezes a serviço da indústria cultural ...

Esse modelo foi transferido para o interior da escola e introduziu na Educação Física uma relação que transformou todas as práticas corporais em esportes. A capoeira, guardião do jogo, da brincadeira, do faz-de-conta que luta mas joga com o outro, que simula um golpe e tira o outro para dançar, e que tem uma vinculação étnico e racial com o percurso e o lugar da negritude em nosso país acabou em algumas escolas, ensinada sob o controle da esportivização, com regras e pontuações. Esse tipo de prática foi sustentada até mesmo por jogos promovidos pelo poder público. Tal como a capoeira, a dança, a ginástica, as lutas e até as brincadeiras de tribos indígenas receberam os códigos do processo esportivizante. Códigos esses marcados, entre outras coisas, pela padronização de meios e técnicas (inibindo o surgimento de práticas criativas), institucionalização e burocratização das práticas, primazia da medida de escores e placares sobre os sentimentos/subjetividade das pessoas.

O advento da esportivização proporcionou à Educação Física escolar alguns modelos de aulas que eram, sobretudo, cópias das tarefas de iniciação e treinamento esportivo. No caso do ensino médio, ficou configurada a existência de aulas pautadas em: a) ensino de gestos determinados pela *performance* de alguns atletas; b) fixação do gesto, assimilado pela repetição; c) aprimoramento técnico

e tático; d) formação de equipes para competições. Ou seja, o objetivo era único: ser atleta em algum nível técnico possível em qualquer conteúdo da Educação Física. Em geral, o ensino de esportes aparecia em suas quatro modalidades mais conhecidas na escola: futebol, voleibol, basquetebol e handebol.

7.1 A produção de uma Educação Física a partir da escola

A partir do final da década de 1980, a insatisfação e as críticas com tal modelo de esportivização ganharam as produções acadêmicas, gerando nos últimos anos um grande acúmulo de avaliações e críticas a tal modelo. Esse acúmulo, impossível de ser registrado neste documento, pode ser acessado nas bibliotecas dos cursos superiores de Educação Física e em *sites* de entidades científicas da área. Os *sites*, grupos de pesquisa e outras referências sobre os estudos estão indicados no final deste texto.

Boa parte das críticas localizam-se em torno do fato de que o modelo de esportivização da Educação Física não possibilitou o alcance dos supostos objetivos colocados pelas políticas públicas de educação e esportes no Brasil. O Brasil não se tornou uma potência olímpica, não diminuiu suas largas diferenças sociais, não melhorou os níveis de saúde da população, não diminuiu o acesso dos jovens às drogas e não aumentou nem qualificou a contemplação da maioria passiva aos espetáculos de práticas corporais de qualquer natureza.

As intenções em torno da esportivização dependiam sobretudo do desenvolvimento do esporte nacional. Com o tempo, a estrutura esportiva percebeu que a escola nunca seria o lugar adequado para a formação de quadro atlético suficiente e qualificado para acompanhar a evolução esportiva no mundo olímpico. Por causa disso, as instituições esportivas criaram seus próprios espaços, o que revelou a verdadeira face do esporte como fenômeno social. Trata-se de uma mercadoria que precisa de trabalhadores e, como tal, seleciona, exige horas de trabalho disciplinado e, na maioria das vezes, tratando-se de sujeitos da classe trabalhadora, afasta-os da escola em nome da produtividade e da construção de uma falsa expectativa do sucesso para todos.

No contexto da esportivização não foram poucas as imposições de espaços de práticas corporais padronizados, produção de materiais de forma universal e homogênea, bem como a prescrição desses espaços e materiais como indispensáveis para a realização da prática esportiva. No bojo das circunstâncias, também as pessoas foram selecionadas e tratadas de forma impessoal, desconsiderando, entre outras coisas, a pluralidade de corpos que é produzida na pluralidade de culturas. Mulheres e homens foram reconhecidos pelo biotipo, pelas supostas existências de determinadas estruturas musculares diferenciadas e pela capacida-

de de “adaptação” aos treinamentos e às particularidades das atividades ensinadas. Teses racistas, sexistas, elitistas e excludentes sobressaíram nesses processos de seleção humana, discriminatória e segregadora de um enorme contingente de jovens.

Admitir o modelo da esportivização como método e princípio orientador do trabalho pedagógico na escola e persistir nele é, sem dúvida, viver em meio a uma grande contradição nos dias de hoje. Se a sociedade rejeita o trabalho infantil precoce e a exposição do jovem a situações humilhantes e desumanas, a escola não pode aceitar uma relação que sustenta um discurso carregado de mitos e símbolos que afasta o jovem dos estudos regulares e o coloca em um campo de trabalho semi-escravo, a partir de falsas promessas de sucesso.

Para ilustrar tal situação, podemos indicar a leitura de dados da própria Confederação Brasileira de Futebol, que afirma que a maioria esmagadora de jogadores de futebol no Brasil recebem de 1 (um) a 2 (dois) salários mínimos, possuindo baixo nível de escolarização. Segundo a *Folha de S. Paulo*, 14 de fev. de 1999 – “Pobres da bola aumentam em 1998”, por Sérgio Rangel e Marcelo Damato, 83,4% dos atletas profissionais do futebol receberam até dois salários mínimos. O jovem que é selecionado passa por uma concorrência diária durante toda a sua juventude, praticamente sem remuneração, e sofre, ao entrar na vida adulta, uma seleção que chega a descartar mais de 90% do grupo. A maioria dos jovens descartados acaba por ocupar os quadros de desempregados ou subempregados, sem completar sua educação básica.

... a escola não pode aceitar uma relação que sustenta um discurso carregado de mitos e símbolos que afasta o jovem dos estudos regulares ...

Cabe aqui ressaltar que não estamos defendendo a ausência do esporte nas escolas de ensino médio. Esse é um conteúdo da Educação Física, uma prática corporal que merece ser aprendida e vivenciada na escola. O que estamos criticando é a não reflexão junto aos alunos do lugar desse fenômeno social dentro e fora da escola. Nesse sentido, o esporte pode ser tratado no ensino médio justamente a partir da possibilidade de sua reinvenção por alunos e professores, com outros valores, sentidos e significados.

Retirar da competição o seu caráter “natural” das relações humanas (como se os humanos “nascessem competitivos”) faz parte do processo de reflexão. Outra possibilidade é também investigar e dialogar com nossos jovens que outras formas e valores referentes ao esporte são reconstruídos/subvertidos por eles: que

outros sentidos, além do mero consumo, nossos jovens imprimem às práticas esportivas a que assistem ou vivenciam? Quais os significados atribuídos por eles a esse fenômeno social?

Outro foco das críticas da produção acadêmica centra-se no distanciamento que o modelo de esportivização causou entre a Educação Física e a escola em sua totalidade. O modelo foi aplicado como se a Educação Física pudesse ocupar um espaço à parte na estrutura escolar. O binômio aluno-atleta foi uma constante no tratamento dado àqueles poucos selecionados à revelia do funcionamento normal da escola. O corpo docente também experimentou a mistura de papéis entre professor e treinador e, com o advento das produções críticas, o olhar para o interior da escola e a aproximação maior dos temas e das grandes questões escolares em comum tornou-se uma necessidade para a Educação Física escolar.

A educação escolarizada
exige um tratamento do
conhecimento diferenciado
do mercado.

Contudo, as críticas e as mudanças de perspectivas de milhares de professores ao longo dos últimos anos ainda não foram suficientes para eliminar as consequências do processo de esportivização. O discurso ideológico sobre ascensão econômica e assistência social ainda persiste. A idéia de país olímpico possui outras estruturas bastante modernas, com muita tecnologia, e próprias para o processo de formação atlética. No entanto, os programas precários e paliativos que se sustentam no discurso do Brasil olímpico ainda rondam os muros da escola. Com isso, as práticas e os modelos de aulas antigos também permanecem nas aulas de Educação Física: cópia e repetição de gestos e o modelo de atleta como referência. O formato de treinamento continua a influenciar a estrutura das aulas.

Mesmo tido como superado pela produção de conhecimentos na Educação Física, avaliado como inoperante pelas instituições esportivas e desagregador, discriminatório e elitista no processo escolar, a representação sobre o modelo ficou impregnada nos planejamentos didático-pedagógicos da disciplina. Contudo, mudanças vêm ocorrendo na prática de ensino desse componente curricular. A Educação Física, mais do que nunca está presente na escola e seus professores envolvem-se com os temas gerais da comunidade escolar, oferecendo boas opções de relacionamento e posicionamento político-pedagógico. Boletins virtuais e anais de eventos científicos exibem um significativo arquivo de relatos de experiências neste campo. (Ver **Referências bibliográficas** ao final do texto.)

Se na escola a idéia é a de que o modelo de esportivização seja colocado em questão e mesmo superado, fora da escola desencadeia-se um processo de tendência mercadológica que predomina nos esportes e em outras práticas corporais que acentuam a importância do consumo de forma generalizada e acabam influenciando a cultura escolar. Esse é um dos grandes desafios do cotidiano escolar. Sabemos que é possível preservar, superar e transformar as diversas atividades avançando no processo tecnológico, sem, necessariamente ficar atrelado à lógica do mercado e da publicidade e propaganda. A educação escolarizada exige um tratamento do conhecimento diferenciado do mercado. Caso contrário, a instituição escolar corre o risco de perder sua função social. Nesse sentido, cabe discutir a trajetória das práticas corporais produzidas pelos diversos grupos sociais.

Além de os conteúdos serem definidos junto à comunidade escolar, o tratamento metodológico deve considerar as seguintes orientações, resultantes dos debates e elaborações desenvolvidos no espaço do trabalho docente e na esfera das instituições de ensino superior, que buscam:

- garantir o direito de todos os alunos, sem exceção, terem acesso aos conhecimentos produzidos culturalmente e que se manifestam nas diferentes práticas corporais;
- possibilitar a compreensão dos alunos quanto à natureza social e cultural dessas práticas;
- problematizar a construção cultural das práticas corporais, bem como o questionamento dos valores e dos padrões usualmente a elas vinculados;
- situar os alunos como sujeitos produtores de cultura, viabilizando condições para que se apropriem dessas práticas, vivenciando-as e recriando-as tanto na forma como nos sentidos e valores a elas atribuídos, com base em seus próprios interesses;
- propiciar condições para que o aluno compreenda que brincadeira e jogo, entendidos como direitos sociais, refletem a produção de saberes e conhecimentos.

7.2 Ação pedagógica em face das influências externas à escola

O currículo de Educação Física constitui-se a partir da realidade local mediada pelos professores. Professores e alunos hoje reclamam o acesso aos bens de consumo, aos espaços públicos de qualidade, a quebra de barreiras preconceituosas e principalmente o direito à informação e ao conhecimento acerca das práticas corporais. Para tanto, é fundamental:

- garantir a participação irrestrita de todos em todas as práticas possíveis, independentemente de suas qualificações prévias ou aptidões físicas e desportivas;

- desmitificar o discurso acerca da virilidade masculina e da fragilidade feminina quanto às capacidades e habilidades físicas, proporcionando aos grupos vivências corporais e debates sobre valores morais e étnicos de cunho sexista;
- superar na relação pedagógica a idéia de que as diferenças entre homens e mulheres são apenas biológicas. Os corpos feminino e masculino, assim como a subjetividade de homens e mulheres, se constituem a partir de relações sociais, construídas ao longo da história;
- desmitificar o discurso da ascensão sócio-econômica fácil, que acaba afastando muitos jovens da escola e da cultura juvenil em direção ao fascínio que o mundo do espetáculo da competição exerce por meio da mídia;
- desmitificar o discurso do combate à marginalização social por meio da Educação Física, questionando a idéia de que o exercício de práticas corporais sistematizadas, controladas por professores e instituição escolar, é um antídoto para grandes males que assolam a sociedade moderna, tais como: consumo de drogas, criminalidade urbana, gravidez precoce, entre outros. As práticas corporais precisam ser tratadas como direito social de vivência e produção de cultura, e não como “prêmio”, “castigo” ou “remédio” para “corrigir” os jovens das camadas populares;
- valorizar outras práticas corporais oriundas dos diversos grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira.

8 INDICAÇÕES DE FONTES DE ESTUDOS E PESQUISA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

8.1 Sites

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

www.cbce.org.br

Núcleo Brasileiro de Dissertação e Teses

www.nuteses.ufu.br

Boletim Brasileiro de Educação Física

www.boletimef.org

Centro Esportivo Virtual

www.cev.org.br

Observatório da Juventude

www.fae.ufmg.br/objuventude

8.2 Grupos de estudos da Educação Física escolar nos estados

Análise do Ensino e da Aprendizagem em Educação Física e Desportos – UFRRJ
 Centro de Estudos Lazer e Recreação (Celar) – UFMG
 Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escola (Proefe)
 – UFMG Corpo Educação e Cultura – Unemat
 Corpo, Educação e Movimento – GCEM – UEPB
 Corporeidade e Ludicidade – UFMT
 Educação Física, Cultura e Subjetividade – UPE
 Educação Física: Educação, Saúde e Escola – UFPEL
 Educação Física em Contextos Educativos – UFPR
 Educação Física Escolar – UNB
 Educação Física Escolar e Formação Profissional – UEM
 Educação Física – Unicentro
 Estudos em Educação Física – Univates
 Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (Ethnós) – UPE
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Cultura (Gepefic) – Unicamp
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar – Lepel – UFPE
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (Lepel)
 – UFBA
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar e Movimento – Unoesc
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Ciências da Educação Física – Unimes
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Ginástica – UEM
 Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (Geppef)
 – UFMA
 Grupo de Estudos em Educação Física Escolar – UEM
 Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica
 em Educação Física e Ciências do Esporte – UFRGS
 Grupo de Estudos sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas da Educação
 Física (Práxis) – UFES
 Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar (Gepefe) – Unioeste
 Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – UFRN
 Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – USP
 Grupo de Pesquisa em Educação Física, Saúde, Educação e Cultura – Unicentro
 Grupo de Pesquisa em Pedagogia do Movimento – UFMS
 Grupo de Pesquisa em Pedagogia do Movimento Humano e Educação Física
 Escolar – USP
 Labo – EFE/UFF – UFF
 Laboratório de Estudos da Educação Física (Leseff) – UFES

Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física Escolar

– UFSM

Museu Pedagógico: A Educação Escolar – UESB

Núcleo de Educação Especial – UFJF

Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física – Ufscar

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Inteligência Corporal Cinestésica – Unicamp

Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea – UFSC

Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociofilosóficas e Culturais em Educação e Educação Física – UFPR

Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (Nepef) – UFSC

Pedagogia do Esporte – UFG

Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer – UFRGS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, Campinas, n. 48, 1999, p. 69-88.

BRASIL. **República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **República Federativa do Brasil**. Decreto-Lei nº 10.793/03.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

CARRANO, P. C. R. **Identidades juvenis e escola**. In: “Jovens, escola e cultura”, Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, São Paulo, n. 10, nov. 2000.

_____. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: Dayrell, J. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIAS E CULTURAS JUVENIS. **Cadernos Cedes**,

- Campinas: Cortez, v. 2, n. 57, ago. 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 23^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC-SEMTEC, 2004.
- GOELLNER, S. V. **O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola**. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991
- _____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994
- _____. (Org.) **Didática da Educação Física 1**. Ijuí: Unijuí, 1998
- MACLAREN, P. **A vida nas escolas**. 2^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARCELLINO, N. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1987.
- OLIVEIRA, S. A. **Reinvenção do esporte**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito na Educação Física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.
- PEREIRA, M. R. **A boina alienígena: sujeito, identidade e diversidade cultural**. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 51, maio/jun. 2003, p. 23-29.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula**. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 53-66.
- PIRES, G. L. **Breve introdução aos processos de apropriação social do fenômeno esporte**. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 9, n. 1, 1998, p.25-34.
- SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**. Campinas: Autores Associados / Florianópolis: Editora UFSC, 2001.
- SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- _____. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. (Org.) **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SOUSA, E.; VAGO, T. M. (Orgs.). **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997
- VAGO, T. M. **Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola**. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 48, 1999, p. 30-51.

Este livro foi composto na Família Minion para o corpo de texto (12/17pt) e impresso em offset sobre papel offset 75g/m² (miolo) e papel Cartão Supremo 300g/m² (capa), em junho de 2006.