UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES

SÃO PAULO

2012

FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES

A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

SÃO PAULO

2012

FICHA CATALOGRAFICA

Lopes, Franz Carlos Oliveira.

A disciplina de Educação Física no contexto da reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. / Franz Carlos Oliveira Lopes.
137 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.
Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.
1. Currículo. 2. Educação. 3. Formação escolar. I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Titulo.

CDU 37

A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES

_____

Presidente: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (orientador) – UNINOVE

_____

Membro: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira – USP

_____

Membro: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza – UNINOVE

Aprovada em _____

_____

Franz Carlos Oliveira Lopes (orientando) - UNINOVE

_____

Prof. Dr. José Eustáquio Romão – diretor do PPGE-UNINOVE

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Em vários momentos da nossa vida parece que estamos sozinhos, um vazio profundo invade nossa alma parecendo que as perspectivas em torno da vida ficam reduzidas a respirar. Contudo, quando nos damos conta e olhamos para o lado e refletimos quantas pessoas nos dão força fazendo com que tomemos consciência da nossa importância e sigamos confiante em busca de nossos ideais, por esse motivo, não poderia deixar de agradecer algumas pessoas que desde o meu nascimento até o presente momento contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Gostaria de agradecer primeiramente a deus, pois creio em uma forma espiritual que independente da religião essa força intercede pelas pessoas presentes nesse mundo.

Agradeço a compreensão, a paciência, o companheirismo os diálogos com minha esposa Aline Yoshimoto de Oliveira. Muitas vezes, as trocas de experiências, o amor, a sinceridade foram revigoradores para seguir com a pesquisa. Não poderia deixar de relatar que nossa relação teve início nos bancos acadêmicos e hoje passamos por mais uma etapa de nossas vidas juntos.

Sou eternamente grato à sabedoria de uma pessoa que por forças maiores não pode estar presente nesse momento da minha vida ou de nossas vidas, dedico essa pesquisa à memoria de minha mãe Rosemari da Silva Lopes, que veio a nos deixar durante a realização do curso.

Agradeço à minha família que me deu forças para seguir em vários momentos em que as dificuldades minavam meus esforços, reduzindo meu otimismo em seguir na vida escolar e acadêmica, mas consegui superar essas barreiras com o apoio da minha família.

Não poderia deixar de lembrar todos os professores que passaram pelo meu processo educacional em diversas escolas, em especial aos professores da EMEF Júlio Mesquita.

Em minha graduação tive muitos professores que contribuíram para as reflexões no cerne da Educação Física, a esses sou grato pelo aprendizado.

Ao professor Dr. Marcos Garcia Neira, que acompanhou diversos momentos da minha vida, desde o ensino fundamental até o dia de hoje.

O olhar crítico nas discussões que permeou durante os anos que tive participando do GPEF (Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar) enriqueceram meus conhecimentos e ampliaram a criticidade em torno da disciplina de Educação Física escolar e da Sociedade.

Aos professores do PPGE-UNINOVE (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho) que contribuíram para a pesquisa, em especial ao Prof. Dr. Celso Carvalho, orientador da pesquisa.

Aos colegas do PPGE, que em muitos momentos de salas, nos corredores, nos eventos, ou nos espaços extra-acadêmicos contribuíram para a reflexão acerca de vários temas que envolvia nossas vidas.

Sou grato à família de minha esposa pelo apoio dado nesse período.

Aos alunos (as) e professores que passaram pelo processo de educação e reflexão nas escolas na qual trabalhei.

MEMORIAL

Nas décadas de 1980 e 1990 estudei em algumas escolas, foram muitos os professores que interviram em minha educação escolar, nessa trajetória me identifiquei com um desses professores, a disciplina curricular ministrada por esse professor era Educação Física, eu por sinal gostava dessas aulas, pois realizava algumas praticas esportiva e isso me fez identificar possibilidades férteis na área de atuação. Depois de alguns anos que conclui os estudos, iniciei no mundo do trabalho no final dos anos 1990, porém, a vontade de ser professor era uma das minhas metas de vida. No inicio da década de 2000, tive a possibilidade de ingressar no curso superior de Educação Física, cheio de expectativas nos primeiros anos não pensava em outra coisa a não ser praticar esportes e dar aulas de esportes, no decorrer do curso realizei estágio em uma instituição que trabalhava com esporte educacional, nesse caso, o apreço pelas modalidades aumentava a cada dia de trabalho. No quarto semestre do curso de graduação tive um feliz reencontro o professor que me inspirou a ser um profissional da Educação Física, na ocasião os dois em posições profissionais iguais. O diálogo foi intenso sobre a área de atuação, bem como sobre as enormes recordações do tempo de escola, esse professor hoje é pesquisador e atua nas questões da Educação Física escolar. Dado esse histórico ingressei em seu grupo de pesquisa e intensifiquei meu olhar para as escolas e para a prática da Educação Física, realizei meu trabalho de conclusão de curso com a orientação desse professor. Desde então, comecei a entender mais profundamente o que se passa dentro das escolas nas questões políticas, ideológicas, culturais que estavam imbricadas no currículo e na cultura escolar. Esse, dentre outros, foi um dos motivos que idealizei trabalhar em escolas e hoje assim o faço.

RESUMO

Os estudos das políticas educacionais, especificamente das questões curriculares, tem ocupado tempo significativo dos debates educacionais. Nessa ótica, as questões decorrentes das políticas públicas de educação, currículo e formação do aluno nos inquieta, uma vez que o currículo é o guia no processo de formação. Por isso, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a proposta curricular de Educação Física elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) no contexto do programa “São Paulo faz escola”. Na busca de compreendermos os fundamentos e as diretrizes dessa proposta realizamos uma pesquisa tendo como fontes os documentos elaborados pela secretaria. Os dados da pesquisa revelaram que as diretrizes gerais da reforma e, particularmente, da disciplina de Educação Física, estão fundados na pedagogia das competências da formação. Assim, em que pese o anúncio de um discurso que aponta para a formação crítica e cultural, tal possibilidade encontra seus limites dado o caráter utilitarista e adaptável que caracteriza essa pedagogia.

Palavras-Chave: Currículo; Educação Física; Formação Escolar.

ABSTRACT

The educational policy studies, specially concerning to curricular issues, have been taking a significant time of the educational debate. From this perspective, public educational policy, curriculum and student formation issues worry us since the curriculum is the guidance in the formation process. Consequently, the present research object of study is the Physical Education Curricular Proposal elaborated by the Secretary of Education of São Paulo State (SEE-SP) in the context of “São Paulo faz escolar” Program. Pursuing to comprehend the foundations and guidelines of this proposal we investigated those documents elaborates by the Secretary. Data revealed that the general reform guidelines and particularly the ones of Physical Education discipline are founded on the pedagogy of competence formation. Therefore, even considering the announcement of critical and cultural formation speech, that possibility is limited due to the utilitarian and adaptive orientation, characteristic of that pedagogy.

Key words: Physical Education; Curriculum; School Formation.

SIGLAS

SEE/SP- SECRETARIA da EDUCAÇÃO do ESTADO DE SÃO PAULO

LDB – LEIS de DIRETRIZES e BASES

MEC - MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO e CULTURA

PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNL - PLANO NACIONAL de EDUCAÇÃO

DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

ENEM – EXAME NACIONAL do ENSINO MÉDIO

CNE – CONSELHO NACINAL DE EDUCAÇÃO

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

FUNDEB - FUNDO NACIONAL de DESENVOLVIMENTO da EDUCAÇÃO

SARESP - SISTEMA DE AVALIAÇÃO de RENDIMENTO ESCOLAR do ESTADO de SÃO PAULO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR. 50

1.1 - EDUCAÇÃO FÍSICA E A BIOLOGIA. 50

1.2 - EDUCAÇÃO FISÍCA E CINESIOLOGIA 69

1.3 - A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE 78

1.4 - A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOLOGIA 80

1.5 - EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA 84

CAPÍTULO 2 - A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR PAULISTA. 93

CAPÍTULO 3 - A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTOS NO CONTEXTO DA REFORMA CURRÍCULAR PAULISTA. 105

CONSIDERAÇÕES FINAIS 119

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 122

ANEXOS 126

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, os debates sobre a educação ganharam enorme visibilidade e têm despertado interesse em diversas esferas. Acadêmicos, teóricos e professores nas unidades escolares têm discutido o currículo, bem como as reformas políticas em torno do currículo. Algumas questões ganharam destaque nesse campo de estudo, uma vez que o currículo interfere nos conteúdos, na didática, na prática e na avaliação, realizados nas escolas com a finalidade da aprendizagem.

Conceitos como competências, interdisciplinaridade, contextualização do ensino, concepções de educação e formação, também tem sido objeto de pesquisas nas últimas décadas. Enquanto algumas pesquisas buscam compreender as questões citadas, já que estes conceitos perpassam muitas vezes os currículos, outros estudiosos tencionam suas análises no significado político em torno da formação que está no cerne do currículo.

Esse significado pode ser visto no atual Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2010) que estabeleceu um currículo unificado para todas as escolas da rede estadual paulista, por meio do programa “São Paulo faz Escola”, buscando entender as demandas para melhorar a qualidade da escola, e com isso, foram anunciados alguns fundamentos e diretrizes nos documentos da Secretaria. Neste caso, o olhar da Secretaria deu atenção às diversas áreas do conhecimento escolar. Nesta pesquisa, nos debruçamos no recorte específico da área de Educação Física.

Inserida na grade curricular das escolas nacionais a disciplina de Educação Física é mais um exemplo de como a ação do Estado interfere e determina os rumos da educação ao estabelecer qual cidadão a sociedade deve formar, que tipo de pessoa é necessário para o mundo do trabalho, quais conhecimentos são mais relevantes, etc. Para estas questões serem contempladas nos currículos, os debates sobre reformas e currículo transcendem a prática pedagógica e viabilizam uma reflexão acerca das questões sociais, culturais e políticas. Em virtude desse processo, decifrar os códigos utilizados para legitimar qualquer prática curricular, consiste em um procedimento fundamental para desvelar qual sujeito se pretende formar nos setores políticos da educação.

As propostas curriculares, bem como os currículos, são temas relevantes da educação e as intervenções no âmbito deste tema têm como princípio formar crianças e jovens para atuar na sociedade. Segundo Moreira (2007), questões referentes ao currículo têm-se constituído frequentemente como alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes e membros da comunidade. As razões desta preocupação tão nítida e tão persistente têm vários significados, como o de questionar a importância dos profissionais da educação, o que implica acompanharmos esta discussão, refletir sobre a relevância de nosso envolvimento ou, como tem sido mais comum, deixar as autoridades *políticas competentes* tomarem as decisões sobre o que deve ser ensinado nas salas de aula.

O termo currículo é familiar para a maioria das pessoas que trabalham nas escolas e nos sistemas educacionais, em consequência dessa familiaridade, Moreira (2007) alerta que talvez não dediquemos muito tempo a refletir sobre o sentido do

currículo. O currículo associa-se às distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;

(b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;

(c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;

(d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;

(e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Estas concepções refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que se ensinam e se aprendem os conhecimentos, as transformações que desejamos promover, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir nos alunos. Não pretendemos considerar qualquer destes itens como certo ou errado, antes, procuramos expor que as discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade, de acordo com Moreira (2007), marcam invariavelmente as discussões sobre questões curriculares.

Procurando resumir os aspectos acima mencionados, Moreira (2007) entende currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do

conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por este motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão, etc.

Segundo Nunes (2007), em sua etimologia, o termo “currículo” provém de *currere* que, em latim, refere-se a um percurso ou caminho que deve ser realizado, e de *curriculum* pista pela qual se percorre. Ou seja, a escolarização propõe um caminho pelo qual os alunos devem percorrer, na ótica de sua formação escolar, e o currículo é seu conteúdo, o que guiará o desenvolvimento dos agentes em formação escolar neste período.

Diferentes visões são propostas no debate em torno do currículo com a finalidade de ampliar o olhar sobre este tema. Moreira (2001) identifica o currículo como: as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno dos conhecimentos escolar, científico e social, incluídos no âmbito do currículo. Assim, o currículo condensa tanto os planos com os quais a escola se organiza, como a materialização destes planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos.

As contribuições de Silva (2002) apontam que algumas ideias sobre o tema currículo vão além de conteúdos para a formação escolar. No currículo, para o autor, entrecruzam-se práticas de significação, identidade social e poder. Por este motivo, o currículo está no centro dos atuais projetos de reformas social e educacional,

sobre os quais se travam lutas decisivas pela hegemonia, predomínio e definição e pelo domínio do processo de significação.

De acordo com McLaren (2000), a política sobre as reformas curriculares como macro discurso, muitas vezes visa reforçar a legitimidade e autoridade da política educacional junto aos partidos políticos, colocando as ideologias partidárias no debate do currículo. Já como micro discurso, essa política pode ser compreendida como prática de significados que contribui para formar as identidades sociais convenientes para determinadas esferas sociais, culturais, políticas.

Outro aspecto importante, segundo Lopes (2004), é a relevância de se estudar algumas questões legislativas, pois algumas leis sustentam com mais propriedade o desenho da estrutura de um currículo dialógico ou não, com a realidade da comunidade escolar. Assim, dois artigos da LDB 9.346/96 são fundamentais para esta pesquisa:

> Os incisos da lei 9.394/96 em seu Art. 14º estabelecem que “Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino publico na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local de conselhos escolares ou equivalentes”. No Art. 15º, “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integre progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira pública.”

Segundo Gramorelli e Lima (2007), é necessário compreender o sistema político como um complexo processo de construção hegemônica, por meio de estratégias culturais que promovem novas construções de significados. Estratégias que permeiam o campo da prática pedagógica e social da educação de forma

silenciosa com a função escolar de educar para o mundo atual, desenvolvendo nas escolas a transmissão de habilidades e competências, para que o aluno possa ter possibilidades de se inserir competitivamente na sociedade, nessa ótica a escola fica fadada ao mercado de concorrências em várias esferas.

Segundo McLaren (2000) no atual momento da sociedade contemporânea, algumas das práticas educacionais dominantes que permeiam o currículo e algumas práticas sobre as prescrições de currículos estão sendo mobilizadas dentro de uma linguagem de ideologia “populista autoritária” que vincula a identidade à cultura e formação. Logo, o currículo é artifício para que essa manobra se consolide. Na prática esse processo se dá de tal forma que os discursos produzidos sobre os conteúdos dos currículos são oriundos das manifestações populares. São apresentadas algumas prioridades de aprendizagem e, nestas condições, as instituições políticas implementam os conteúdos do currículo nos referenciais institucionais e, uma vez inseridos nos documentos, a prática pedagógica pode ser realizada em todas as escolas sem haver distinção das particularidades culturais ou regionais que estão presentes nas Unidades de Ensino, unificando todas as práticas em torno do currículo.

Outra estratégia usada pelos modelos hegemônico da política envolve situações que mobilizam o policiamento de fronteiras, nas questões de divisão ideológica discursiva que separa o grupo de dominantes de dominados ou usa artifícios para impor a cultura dominante em imperativos da vida pública democrática, minorando qualquer forma de intervenção da cultura local sobre o currículo.

Para que a Educação dialogue com a realidade da comunidade e, consequentemente, amplie os conhecimentos dos alunos, da comunidade escolar, entre outras esferas sociais, a educação e os currículos devem contemplar a cultura corporal patrimonial dos alunos, e da comunidade. Com isso, deve-se analisar criticamente os conteúdos que a educação escolarizada está propondo, quais os objetivos se pretende atingir ao atuar dialeticamente com todos os aspectos do conhecimento, sendo capaz de organizar o conhecimento histórico – patrimônio da humanidade –, o conhecimento social – fruto da experiência de outros indivíduos ou grupos – e, também, o conhecimento prático – fruto da experiência real do próprio grupo e da cultura escolar. Para que isso seja possível, o método de ensino deve ser suficientemente plástico, construído efetivamente mediante e durante o processo educativo e com as análises e interferências da comunidade escolar.

Assim, para que os alunos possam entender o patrimônio cultural a sua volta, é necessário que tais conhecimentos sejam ofertados em sua formatação original, para que se possa de forma coletiva distribuir as inúmeras seções da manifestação cultural em unidades didáticas, aprofundando o conhecimento sobre as práticas sociais a serem tematizadas, para que a compreensão do fenômeno seja ampliada com a finalidade de entender os múltiplos significados na cultura que estão inseridos no currículo (NEIRA e NUNES, 2006).

Pelos motivos expressos acima, entendemos que o currículo está no centro dos debates das reformas educacionais e, nesse contexto, tanto sua construção, quanto sua análise são objetos da atenção de diversos estudiosos. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo procurar entender quais os significados inseridos

no currículo da disciplina de educação física proposto pelo Estado de São Paulo no âmbito das políticas educacionais postas em prática a partir de 2007 por meio do Programa São Paulo faz Escola.

Esse processo de reforma da educação paulista não é novo, nem único. Ele está inserido em um campo maior de reformas que tem pautado a educação brasileira desde o período pós constituinte e que ganharam densidade dom a promulgação da LDB em 1996. A Lei 9.394 de 1996, instituída na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, desencadeou diversas reformas no Ensino Superior e na Educação Básica. No ano de 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a intenção de delimitar os conhecimentos mínimos comuns para todas as regiões dos Estados Brasileiros. Com o Plano Nacional de Educação (PNL), outras medidas foram tomadas em torno do currículo. Uma delas foi a publicação de cinco volumes de documentos que fizeram uma reflexão sobre o currículos e outros temas, intitulados de “Indagações sobre o Currículo”. Estes documentos foram propostos da seguinte forma:

> No momento, o que está em discussão é a elaboração de um documento que, mais do que a distribuição de materiais, promova, por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. Para tanto, sugerimos inicialmente alguns eixos que, do nosso do ponto de vista, são fundamentais para o debate sobre currículo com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional façam reflexões sobre concepção de currículo, relacionando-as a sua prática. Nessa perspectiva, pretendemos subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares, porque entendemos que esta é uma discussão

> que precede a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas e dos sistemas. Dessa forma, elaboramos (5) cinco cadernos priorizando os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação (MOREIRA, 2007, p.5).

Essa intenção de reforma no âmbito federal foram acompanhadas pelas esferas Estaduais e Municipais. Como exemplo deste processo, tivemos as reformas dos currículos nos Estado do Paraná e de Minas Gerais, e nos município de São Paulo e de Vitória.

Na dinâmica das reformas políticas em torno da educação, o Estado de São Paulo priorizou o currículo unificado para as escolas da rede paulista. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) distribuiu no ano de 2008, a Proposta Curricular do Estado em todas as escolas da rede. Em 2010, essa proposta foi referendada como currículo oficial. Reforma que segundo então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Souza, declarou ser uma reforma *ousada e inovadora*. Ancorados na utilização de vários materiais pedagógicos, a Secretaria apostou todas suas expectativas na melhoria significativa do rendimento escolar. Os materiais da implantação da reforma (apostilas no formato de orientações didáticas e pedagógicas, jornal e DVDs) foram enviados para todas as escolas da rede com a intenção de realizar um trabalho entre Equipe Gestora – Diretor, Vice-Diretor e Professor Coordenador –, professores e alunos, e com isso trabalhar as orientações específicas sobre sua utilização na unidade escolar, bem como na comunidade escolar (MARQUES et al., 2009).

A Coordenadora Geral do Projeto, Maria Inês Fini, sustenta na apresentação do documento que o currículo foi construído com as orientações dos professores da

rede de ensino, sendo distribuído em todas as escolas – independente da escola ser da zona rural ou urbana – de modo que a coordenadora compreende que professores e alunos são únicos e que o material disponibilizado servirá de referência para as práticas em sala de aula.

O primeiro passo da reforma foi o Jornal do Aluno – entregue a todos os alunos (os professores também receberam um exemplar de acordo com a disciplina/série que as aulas seriam ministradas) – e a Revista do Professor – entregue a todos os professores. De acordo com orientações da Secretaria, o Jornal como material de apoio foi indicado para ser utilizado nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008 (entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março de 2008). Esse material objetivou subsidiar tanto professores quanto alunos na realização das atividades em sala de aula durante o denominado período de recuperação intensiva e privilegiou a leitura, a produção de textos e a matemática (MARQUES et al, 2009).

O Jornal do Aluno, apelidado de quarentena pelos professores da rede, foi organizado por áreas para facilitar a compreensão de gestores e professores, e a Revista do Professor subsidiou a aplicação das atividades. Um novo material foi entregue quando acabou o período do jornal. Esse foi dividido em ensino fundamental e médio, por disciplina/série e apresentava o número específico de aulas necessárias para os professores ministrarem conteúdos pré-determinados de forma detalhada, bem como, como a prática pedagógica teria que ser realizada.

Além da Revista do Professor e do Jornal do Aluno, os professores e equipe gestora receberam orientações por meio de vídeos e tutoriais que apresentaram os princípios da organização do material curricular. Privilegiando algumas áreas, as

informações contidas na Revista do professor tinham como foco “As habilidades de leitura e produção de textos” nas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia, excluindo o desenvolvimento de outras habilidades (SÃO PAULO, 2010, p. 16).

No desenho do novo modelo das reformas políticas educacionais em torno da educação, alguns currículos têm sido elaborados como programa didático e metodológico, como efeito deste processo os conteúdos são determinados por especialistas acadêmicos que muitas vezes desconhecem a realidade das unidades escolares. Nosso objeto de pesquisa está pautado no currículo da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física, currículo este proposto em 2008 e oficializado no ano de 2010.

Com o objetivo de compreender as bases e fundamentos desse currículo, realizamos a descrição do documento, pois entendemos que as informações contidas nas páginas desse material podem tornar legíveis várias significações no âmbito da política que tem seu foco na formação escolar. Assim, a seguir, faremos uma breve descrição do currículo proposto.

Apresentação do currículo “São Paulo Faz Escola” da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

Os documentos que orientam as mudanças na educação do Estado de São Paulo são o objeto de nossa pesquisa. A seguir, faremos uma breve apresentação

desses documentos e, mais especificamente, suas diretrizes norteadoras[1] para a disciplina de Educação Física.

No ano de 2010, a Secretaria da Educação oficializou para todo o sistema estadual de ensino um currículo unificado.

> [...] A Secretaria de Educação do estado de São Paulo está realizando um projeto que visa propor um currículo para os níveis do ensino Fundamental e Médio. Com isso pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos. Esse processo partirá dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, a sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnóstico já existentes e do levantamento e análises dos resultados de projetos ou iniciativas realizadas [...] (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Com a intenção de apoiar o trabalho nas escolas da rede Estadual de São Paulo, o documento, segundo a secretaria, visava contribuir com o trabalho pedagógico em prol da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Afirmava também que sua construção era fruto de um trabalho que reuniu metodicamente as experiências de sucesso dos professores do Sistema de Ensino.

Para que esse processo fosse realizado a Secretaria informava que tomou duas iniciativas complementares:

---

[1] Texto sobre a reforma na educação Paulista.
RUSSO, Miguel H. e CARVALHO, Celso. A política educacional do governo Serra. Anais do IV Simpósio Internacional. Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível em http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf
RUSSO, Miguel H. e ANDRADE SILVA, Valéria. Reforma educacional e indicadores de qualidade do ensino na escola pública. Anais do III Seminário de Educação Brasileira, Campinas: CEDES, 2011. p.76 – 77.

1. Realizou um amplo levantamento do acervo documental técnico e pedagógico existente.
2. Iniciou um processo de consulta às escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas do Estado de São Paulo. Articulando conhecimentos e heranças pedagógicas com experiências escolares de sucesso (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Nessas condições, "[...] a Secretaria pretende que essa iniciativa seja, mais do que uma nova declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo nas aulas" (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

No tocante à Secretaria de Educação, os conteúdos mínimos são colocados como fundamentos que alicerçam o currículo, alegando que o sistema de ensino deve garantir um currículo mínimo. Ao iniciar este processo, a Secretaria informa que procurou cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas funcionassem de fato como uma rede. Os pontos destacados no documento podem ser assim sintetizados:

- Ele apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sócias culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda também algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens e cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam a se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, a proposta apresentada define a escola

como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares.

- Integra também a *Proposta Curricular* um segundo documento, de *Orientações para a Gestão do Currículo na escola,* dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que lideram e apoiam: diretores, assistentes técnicos-pedagógicos, professores coordenadores e supervisores. Esse segundo documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade especifica de apoiar o gestor para que seja um líder um animador da implementação da *Proposta Curricular* nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

- Afirma que o [...] ponto de partida desse segundo documento é garantir que *o Projeto Pedagógico,* que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nessa *Proposta Curricular*.

- Por fim anuncia que [...] A *Proposta Curricular* se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São *Cadernos* do professor, organizados por bimestre e disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientação para a gestão da sala de aulas, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestão de métodos e estratégia de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudo interdisciplinares (SÃO PAULO, 2008, p. 9).

Outra preocupação anunciada nos documentos são os desafios para a educação em uma perspectiva humanista, em meio ao convívio cidadão e às

tecnologias que vem sendo veiculadas atualmente. Estes dois elementos tornam-se desafiadores para o processo do conhecimento e bens culturais. Com esta justificativa afirma que:

> Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente, as características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensa, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processo de crítica e renovação (SÃO PAULO, 2010.p 10).

Seguindo na apresentação, é feita a afirmação de que a educação está sendo pensada na Secretaria para um número cada vez mais expressivo de pessoas que estão acessando as escolas, principalmente as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola. Nessa conjuntura, a reforma anunciada estaria pautada nas orientações do Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de Janeiro de 2001, e na consecução de suas prioridades:

- Elevação global do nível de escolaridade da população;
- Melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- Redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;
- Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Fundamentando a relevância e a pertinência das aprendizagens escolares no Plano Nacional de Educação, a Secretaria, via documentos curriculares, anuncia que:

> Os princípios acima são decisivos para que o acesso às escolas se torne real e priorizem a oportunidade de aprendizagens para inserção no mundo de maneira produtiva e solidária, isso quer dizer segundo os reformistas, que ser estudante, nesse mundo que expõem o jovem desde muito cedo às práticas da vida adulta – e ao mesmo tempo, posterga a sua inserção profissional –, é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar e as regras de convivência. Hoje aprender na escola é o "oficio do aluno", a partir do qual ele vai fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional (SÃO PAULO, 2010).

A forma como o currículo é apresentado vislumbra a democratização do acesso à educação. A intenção anunciada é a de criar uma civilização que reduza as distâncias, com instrumentos capazes de aproximar as pessoas, que aumente o acesso à informação e ao conhecimento e que diminua as diferenças culturais, sociais e econômicas. Os reformadores da educação, nesse caso específico, creem que as questões da educação e socialização potencializam o desenvolvimento pessoal. A educação pode contribuir para o processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar e lidar sobre o mundo, bem como lidar com a influência do mundo sobre cada um. Deste modo, o currículo anunciado entende que a educação precisa estar a serviço deste desenvolvimento, da identidade, da autonomia e da liberdade dos alunos. Ele pressupõe um quadro de referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articulada entre local e mundial. Esse tipo de educação será construído de forma cooperativa e solidária, como síntese dos

saberem produzidos pela humanidade ao longo da história, de sua geografia e dos saberes locais. Tal condição possibilita, segundo os documentos, ao indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial (SÃO PAULO, 2010).

Em suma, a educação escolar proposta no currículo tem como uma de suas principais intenções a construção da identidade, o agir com autonomia e em relação ao outro e a incorporação da diversidade, que são as bases apresentadas para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas.

O currículo no contexto da reforma “São Paulo Faz Escola”

Para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo o currículo estabelece o conteúdo e dá sentido à escola. Com o propósito de esclarecer os fundamentos do currículo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apresenta seus princípios para um currículo comprometido, nesse caso seis tópicos, e argumenta que a construção do currículo se justifica para fazer valer o currículo unificado em todo o sistema. São eles:

a) a escola que aprende;
b) o currículo como espaço de cultura;
c) as competências como eixo de aprendizagem;
d) a prioridade da competência de leitura e de escrita;
e) a articulação das competências para aprender;
f) a contextualização no mundo do trabalho para o Ensino Médio.

Uma escola que também aprende, parte da premissa que as tecnologias imprimem um ritmo sem precedentes no acúmulo do conhecimento e geram uma transformação profunda na sua estrutura e nas formas de organização e distribuição. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá que ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa. Assim, tanto as instituições como os docentes terão de aprender. Para a Secretaria isso muda radicalmente a concepção da escola como instituição que ensina para posicioná-la como instituição que também aprende e ensina. As interações, segundo os documentos, entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não se deem conta disso. Nesse sentido, frisa ao sistema, que, cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática.

De acordo com essa concepção, a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Logo, argumenta a Secretaria, juntamente com os idealizadores da proposta, que esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade que aprende”. Segundo a Secretaria, esta é uma nova terminologia para um das mais antigas ideias educativas, com isso a vantagem é que hoje a tecnologia facilita a viabilização da prática desse ideal (SÃO PAULO, 2010).

Para a secretaria, valorizar o trabalho de qualidade dentro e fora das escolas do Estado de São Paulo implica entender o currículo como espaço de cultura no cotidiano escolar. A cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento ou lazer, enquanto o conhecimento é frequentemente associado a um inalcançável saber. Para os autores da reforma, essa dicotomia não cabe em nosso tempo. Para eles a informação está disponível a qualquer instante em tempo real, ao toque de um dedo, e o conhecimento constituiu-se como uma ferramenta para articular teoria e prática, o mundial e o local, o abstrato e seu contexto físico.

Nesse caso:

> [...] Currículo é a expressão de tudo que existe na cultura científica, artística e humanística, transpondo para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular a cultura e o conhecimento. Nesse sentido *todas as atividades da escola são curriculares, ou não serão justificáveis no contexto escolar.* Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conseguiremos conectar o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos (SÃO PAULO, 2010, p.11).

O currículo como espaço de cultura propõe o conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências e reforça o sentido da cultura da aprendizagem. Para que isso aconteça, tomam-se como valores os conteúdos lúdicos, de caráter ético ou de fruição estética. Numa escola com vida cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser apreendido, ao se aprender a aprender. Assim, o trabalho dos professores nas escolas da rede pública do Estado

de São Paulo não pode se limitar a suprir o aluno apenas de saberes. É preciso que o professor se torne parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica artística e literária (SÃO PAULO, 2010).

Para os elaboradores do currículo oficial da rede estadual paulista, quando o projeto pedagógico da escola tem entre suas prioridades a cidadania cultural, o currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os caminhos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. O fato de uma informação ou um conhecimento ser de outro lugar, ou de todos os lugares na grande rede de informação, não pode ser obstáculo à prática cultural resultante da mobilização desse conhecimento nas ciências, nas artes e nas humidades.

No bojo das intervenções tanto no âmbito pedagógico ou na cultura o currículo faz várias menções à noção de competências, terceiro princípio do currículo. Assim,

> [...] um currículo que promova as competências tem compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos as metodologias disciplinares e à aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis: compõem um sistema ou rede cuja parte tem características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior que elas. Maior porque se compromete em formar crianças e jovens para se tornar adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles [...] (SÃO PAULO, 2010, p.12).

Com a finalidade de extrapolar as dimensões dos *conhecimentos escolares* a pedagogia das competências é apresentada como meio de promover os

conhecimentos próprios de cada disciplina, articulando essas com as habilidades do aluno. Segundo a proposta, é com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas ideias e compartilhar novas e melhores formas de ser na complexidade em que hoje isso é requerido. São com elas que em síntese, ele poderá enfrentar os problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão dentro e fora do espaço escolar (SÃO PAULO, 2010).

As competências e habilidades que o currículo contempla podem ser consideradas, em uma perspectiva geral, comuns às disciplinas e tarefas escolares, ou então, no que tem específico de cada área do conhecimento. Afirma-se que o sentido de competências caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contexto de problema, tarefas ou atividades. Graças a essas tarefas e atividades, a escola como instituição estará em condições de cumprir bem o papel que se espera dela no mundo de hoje (SÃO PAULO, 2010).

Os alunos que estão sendo priorizados nessa proposta têm, de modo geral, de 11 a 18 anos de idade. Segundo os reformadores, atingir essa faixa etária é valorizar o desenvolvimento de competências nessa fase da vida, o que implica em ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais que os alunos dispõem. Pois, o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando desenvolver, e instigar desdobramentos para a vida adulta.

Pensando na transição entre infância e adolescência, tendo em vista que esse processo é complexo e contraditório, o currículo nessa etapa deve alocar as competências que possibilita contribuir para o processo de formação mobilizando alguns aspectos dessa transição. A relação de competências e habilidades deve ser desenvolvida de modo a valorizar o adolescente e as características de suas ações e pensamentos; o professor, suas características pessoas e profissionais e a qualidade de suas mediações e os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2010)

Os reformadores justificam a implementação do *novo currículo* nas escolas do Estado de São Paulo afirmando que houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino - o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. O currículo referenciado em competências requer que escola e plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender. Nesse caso o conceito de competências para os elaboradores da proposta está fundamentado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNS) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. Segundo o currículo estadual, uma das razões para se optar por uma educação centrada nas competências diz respeito à democratização da escola. Afirma-se que no momento em que se concluiu o processo de universalização do Ensino Fundamental e se incorpora a toda heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro, a escola, para ser democrática tem que ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados.

Segundo os reformistas, dificilmente essa unidade seria obtida com ênfase no ensino, por que é quase impossível, em um país como o Brasil, estabelecer o que seja ensinado a todos, sem exceção. Por isso, optou-se por construir a unidade com foco no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade. Logo, o currículo Estadual estabelece que todos tenham o direito de construir ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências definido por lei. Segundo os documentos, o direito é básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que se recebe nas unidades. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum (SÃO PAULO, 2010).

Segundo a Secretaria, a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem deve ser mobilizada na escola fazendo-a coletivamente, tendo a frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia-a-dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco. Para isso, cabe às instâncias condutoras da política educacional nos Estados e Municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais Curriculares, *Propostas Curriculares e Currículos* próprios e específicos, prover os recursos humanos técnicos e didáticos para que a escola, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação – como no presente esforço da Secretaria (SÃO PAULO, 2010).

No tocante ao desenvolvimento curricular a prioridade deve ser para as competências leitora e escritora. Para os reformistas a questão da leitura e escrita é fundamental, pois:

> [...] comunicar e expressar são atividades de construção de significados relacionados a vivências que se incorporam ao repertorio de saberes de cada indivíduo. Os sentidos são construídos em relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos. E é na adolescência, como vimos que a linguagem adquire essa qualidade de instrumento para compreender e agir sobre o mundo real (SÃO PAULO, 2008, p.16).

Nesse caso, para os elaboradores dos documentos, a ampliação das capacidades de representação, comunicação e expressão está articulada ao domínio não apenas da língua, mas de todas as outras linguagens e, principalmente, ao repertório cultural de cada indivíduo e de seu grupo social, que a elas dão sentido.

Por tanto, a escola é o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações, do ativo cultural da humanidade, seja artístico, literário, histórico ou social, seja científico ou tecnológico. Para a Secretaria, em cada uma das áreas do conhecimento as linguagens são essenciais, para acompanhar tais contextos as competências de leitura e de escrita nos documentos interagem com outros meios da linguagem verbal, que se refere a símbolos, pois essas múltiplas linguagens estão presente no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos tecnológicos usados atualmente.

Articulando as diversas linguagens citadas, para os construtores do currículo, a constituição das competências tem como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico que permite estabelecer hipótese, algo

que caracteriza o período da adolescência. Segundo a Secretaria, graças à linguagem, o pensamento pode se tornar antecipatório em sua manifestação mais complexa sendo possível calcular as consequências sem precisar realizá-las. Pode-se ainda fazer combinações e analisar hipóteses sem precisar conferi-las de antemão na prática, pois algumas de suas consequências podem ser reduzidas apenas pelo âmbito da linguagem. Pode-se estabelecer relações de relações, isto é, imaginar um objeto e agir sobre ele, decidindo se vale a pena ou não interagir com ele em outro plano.

Em outras palavras, graças à linguagem, agora constituída em forma de pensar e agir, o adolescente pode raciocinar em um contexto de proposições ou possibilidades, pode ter um pensamento combinatório, pode aprender as disciplinas escolares em sua versão mais exigente, pode refletir sobre valores e fundamentos das coisas (SÃO PAULO, 2010).

Do ponto de vista social e afetivo a tese da centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento é defendida tendo como premissa a possibilidade do adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. A viabilizar aprender a enfrentar as consequências das próprias ações, a propor e alterar contrapontos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos e transformações de mundo. Com essas justificativas, reafirma que é necessário que a política educacional nas dimensões do currículo faça valer aspectos marcantes para a concretização do projeto de currículo e cidadão idealizado pelo sistema de ensino. Afirma-se que “[...] só por meio das competências será possível concretizar a constituição das demais competências

tanto as gerais quanto aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. Para desenvolvê-la, é imprescindível que o objetivo da aprendizagem interfira em todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolarização básica [...] (São Paulo, 2008, p.18)".

Relacionado à didática, a articulação das competências para aprender, é entendido como o centro das atividades escolares. Por extensão, o professor deve ser entendido como um profissional da aprendizagem e não tanto do ensino. Isto é, ele deve apresentar e explicar conteúdos, organizar situações de aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promover conhecimentos, que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, *instrumentalizam* os alunos para enfrentar os problemas do mundo real. Dessa forma, a expressão *educar para a vida* pode ganhar sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino, pois se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, além dos limites da escola.

> [...] Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências são guias eficazes para educar para a vida. As competências são mais gerais e constantes, e os conteúdos, mais específicos e variáveis. É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino para selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição da competência [...] (SÃO PAULO, 2010, p.18).

O documento afirma que essa preparação não exige maior quantidade de ensino (ou de conteúdos), mas sim melhor qualidade de aprendizagem, e que é

preciso deixar claro que isso não significa que os conteúdos de ensino não sejam importantes. (SÃO PAULO, 2010).

Com a intenção de realizar uma aprendizagem continua (aprender a aprender) destaca-se que os alunos têm que continuar aprendendo os conteúdos escolares mesmo fora da escola ou depois dela. Segundo os reformistas, o feito de continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação desse século precisa desenvolver.

E por fim, o documento enfatiza os princípios que norteiam o currículo comprometido com seu tempo e, nesse caso, discute a articulação com o mundo do trabalho. Para Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, compreender o sentido do trabalho é reconhecer, apreender e partilhar a *cultura* que envolve as áreas de conhecimento, um conjunto de conceitos, posturas, condutas, valores, enfoques, estilos de trabalho e modos de fazer que caracterizem as várias ciências – exatas, sociais e humanas –, as artes – visuais, musicais, do movimento e outros –, a Matemática, as línguas e outras áreas de expressão não verbal. Para a Secretaria a relação com alunos e mundo do trabalho é a seguinte:

> Como estão na escola, preparando para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanística, linguística, artística, e técnica, para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa construir as competências para reconhecer identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de sua área de conhecimento, e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho (SÃO PAULO, 2010, p. 20).

Segundo o documento é importante abordar, em cada ano, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetivos de conhecimento específico, a partir das questões seguintes:

-Que limitações e potenciais têm os enfoques próprios das áreas?

-Que práticas humanas, das mais simples às mais complexas, têm fundamento ou inspiração nessa ciência, arte ou área de conhecimento?

-Quais as grandes polêmicas nas várias disciplinas ou áreas de conhecimento?

A relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo, segundo o currículo da Secretaria do Estado, não envolve necessariamente algo observável ou manipulável, como um experimento de laboratório ou a construção de um objeto. Uma possibilidade de transposição didática é reproduzir a indagação de origem, a questão ou necessidade que levou à construção de um conhecimento – que já está dado e precisa ser apropriado e aplicado, não obrigatoriamente ser descoberto de novo.

Para os reformistas a relação entre a teoria e a prática deve se dar em cada disciplina do currículo, uma vez que boa parte dos problemas de qualidade de ensino decorre da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento, tornando-o verbalista e abstrato (SÃO PAULO, 2010). Afirma-se que tais questões não se restringem a especialistas ou cientistas. Não é preciso ser químico para ter de escolher o que vai comer. Assim, para os elaboradores do currículo. “para sermos cidadãos plenos, devemos adquirir discernimento e conhecimento pertinentes para tomar decisões em diversos momentos, em relação à escolha de alimentos, uso de

eletricidade, consumo de água, seleção de programas de TV ou escolha do candidato a um cargo político" (SÃO PAULO, 2010. p.21).

Afirma que o objetivo é associar a compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos com o relacionamento entre teoria e prática em cada disciplina do currículo. E insiste que o aluno deve demonstrar ao final da Educação Básica, o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. A seguir situaremos a educação física no contexto de sua área e da reforma curricular.

As áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e a Educação Física.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias compreende um conjunto de disciplinas que compõem o currículo: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM) Arte e Educação Física. Para a área de Códigos e suas Tecnologias, segundos os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (2006), a linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representações, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. Tendo como princípio as orientações dos PCNs, a Secretaria do Estado de São Paulo afirma que a principal razão do ato de linguagem é a produção de sentido, e para que haja essa produção são delineados os caminhos para o trabalho. Nessa perspectiva os documentos curriculares traçam da seguinte forma esse trabalho: conhecimento linguístico, musical corporal; conhecimento gestual; conhecimento das imagens, do espaço e

das formas. Assim, propõem-se mudanças profundas na maneira como as disciplinas da área devem ser examinadas e ensinadas. Justificam esse itinerário afirmando que o conhecimento de natureza enciclopédica, sem significação e sem prática, deve ser substituído por conteúdos e atividades que possibilitam, não só a interação do aluno com uma sociedade e o meio ambiente, mas também o aumento do seu poder como cidadão, proporcionando maior acesso às informações e melhores possibilidades de interpretações das informações nos contextos sociais em que são apresentadas (SÃO PAULO, 2010).

Com algumas mudanças em torno da didática e da prática escolar, segundo os elaboradores do currículo, a experiência escolar transforma-se em uma vivencia que permite ao aluno compreender as diferentes linguagens e usá-las como meio de organização da realidade, nelas constituindo significados, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, da informação e da argumentação. Esse processo, de acordo com os documentos, exige que os alunos analisem, interpretem e utilizem os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista e respeitando as diferentes manifestações da linguagem utilizada por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.

Segundo a Secretaria do Estado de São Paulo (2008):

> Utilizar-se da linguagem é saber colocar-se como protagonista do processo de produção/recepção. É também entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos e às outras linguagens, que lhes dão suporte (p.37).

Uma das questões mais debatidas pela área de educação, a cultura como centro das relações entre significados na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, é apresentada como sendo

> (...) a urdidura de muitos fios que se interligam constantemente e que respondem às diferentes formas com que nos relacionamos com as coisas de nosso mundo, com os outros seres humanos e com os objetos e as práticas materiais de nossa vida. Cultura é, assim, uma trama tecida por um longo processo acumulativo que reflete conhecimentos originados da relação dos indivíduos com as diferentes coisas do mundo (SÃO PAULO, 2008, p.38).

No que tange a Educação Física, a secretaria afirma que:

> (...) a Educação Física compreende o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais, nas quais estão indissociados corpo, movimento e intencionalidade. Ela não se reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O aluno do Ensino Fundamental e do Médio deve não só vivenciar, experimentar, valorizar, apreciar e aproveitar os benefícios advindos da cultura do movimento, mas também perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea (SÃO PAULO, 2008, p.38).

Veremos a seguir como esses princípios gerais se manifestam no âmbito do debate feito pela secretaria acerca da disciplina de educação física no contexto da reforma curricular e da implementação do currículo oficial.

A Proposta Curricular de Educação Física para o Ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio

Na seção do documento que discute a disciplina de Educação Física a concepção de uma educação física fundada em uma perspectiva cultural é

defendida. Sob a justificativa de que assistimos desde as últimas décadas do século passado a ascensão da cultura corporal esportiva, denominada de “cultura de movimento”, um dos fenômenos mais importantes nos meio de comunicação de massa e na economia mundial, defende-se a necessidade de se pensar a formação tendo como referência as questões de cunho cultural.

Assim, os esportes, as danças, as artes marciais/lutas, as ginásticas e os exercícios físicos tornam-se cada vez mais produto de consumo (mesmo que apenas como imagens) sendo amplamente divulgados ao grande público. Jornais, revistas, rádio, televisão e internet difundem informações sobre atividades físicas e esportivas, relações destas com saúde, etc., vinculando-as a determinações de significados/sentido. Particularmente os adolescentes e jovens são atingidos por um bombardeio de imagens e enunciados que propõem um padrão de beleza corporal a ser alcançado por todos.

A respeito das considerações acima, a Secretaria juntamente com os formuladores do documento, afirma que:

> (...) uma pequena porção da população pratica esportes e exercícios físicos de modo sistêmico. O estilo de vida gerado pelas novas condições socioeconômicas (urbanização descontrolada, consumismo, desemprego, informatização e automatização do trabalho, deterioração dos espaços públicos de lazer, violência, poluição) favorece o sedentarismo e o recolhimento dos espaços privados (domésticos, por exemplo) ou semiprivados (shopping centers) (SÃO PAULO, 2010, p.179).

Segundo a Secretaria, os olhares dos adolescentes e jovens revelam afinidades com outros elementos. Os exemplos expostos nos documentos são os movimentos de hip-hop, capoeira, artes márcias, skate, musculação etc.

Dependendo de suas vinculações socioeconômicas e culturais, muitas vezes, segundo a Secretaria, o mesmo jovem que resiste em participar das aulas de Educação Física na escola, movimenta-se espontaneamente no contexto de sua “galera” – o que leva à necessidade de compreender o fenômeno das culturas juvenis, pois tem havido uma dissociação entre a vida (a “cultura viva”) e a escola.

> No bojo das relações culturais que para os autores junto com o sistema, a finalidade da Educação Física deve ser repensada, com a correspondente transformação em sua ação educativa. [...] A transformação a que nos referimos não pretende negar a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas possibilidades de atuação (SÃO PAULO, 2010, p.179).

Nessas condições o documento afirma que o enfoque cultural ganhou relevância na Educação Física por levar em conta as diferenças manifestadas pelos alunos em variados contextos e por pregar a pluralidade de ações, sugerindo a relativização da noção de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma. Assim, entende a proposta analisada, que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, por que o ser humano ao longo de sua evolução de milhões de anos foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se.

É nesse sentido que o documento descreve que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes. Essa variabilidade de fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos. Enquanto a Educação Física pautou-se unicamente pelo

referencial das Ciências Naturais, ela pôde afirmar categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas, sob o argumento de que corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções também semelhantes ou padronizadas.

Segundo o documento outra relação que permeia o currículo são os significados do espaço e tempo escolares relacionados à cultura e que quando se considera a dinâmica cultural variada na construção das ações corporais, há que se considerar os processos de significação, ou seja, aquilo que dá sentido a determinadas ações corporais. Em outros termos, o que dá sentido ao movimentar-se humano é o contexto em que ele ocorre, bem como as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na ação. Desvinculado desses aspectos, o movimento tende a ser analisado somente como expressão biológica, como ação mecânica, portanto, muito semelhante em qualquer lugar, em qualquer época e para qualquer sujeito. Assim, o que vai definir se determinada manifestação corporal é digna de trato pedagógico pela área de Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão em uma dinâmica cultural específica.

As ações norteadoras que devem consistir a disciplina de Educação Física são apresentadas da seguinte forma:

> No ensino da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento, e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto no jogo, esporte, ginástica, luta e atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à

> dimensão corporal e ao movimentar-se – o qual tem sido denominado “cultura de movimento” (SÃO PAULO, 2010, p.180).

Segundo o documento, ao destacar o fato de que se trata de sujeitos que se movimentam em contextos concretos, com significações e intencionalidades, devemos utilizar a expressão “Se Movimentar”. Segundo o raciocínio, o “Se”, propositadamente colocado antes do verbo, enfatiza o fato de que o sujeito (aluno) é autor dos próprios movimentos, que estão carregados de suas emoções, desejos e possibilidades, não resultando apenas de referências externas, como as técnicas esportivas, por exemplo. Estão se referindo ao movimento próprio de cada aluno. Por isso, um aluno pode gostar de movimentar-se em certo contexto, mas não em outro, embora os movimentos/gestos possam ser os mesmos (por exemplo, dançar).

Logo, pode-se definir o Se Movimentar como a expressão individual e/ou grupal no âmbito da cultura de movimento; como a relação que o sujeito estabelece com essa cultura de movimento; como a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir do repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas, etc.) de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos. Em suma, a educação escolarizada deve aumentar o repertório dos alunos, influir em suas vidas, mobilizar seus desejos e potencialidades, possibilitando a tomada de consciência de suas vinculações socioculturais (SÃO PAULO, 2010).

Portanto, para os formuladores do currículo, o que deveria ser aprendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias – ou seja, sua apropriação crítica. Por cultura de movimento entende-se o

conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas, etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constrangem o Se Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros.

Nesse caso, a perspectiva cultural da Educação Física ganha amplo realce no documento:

> [...] Se assumirmos que a cultura de movimento produz-se e transforma-se diferentemente em função de significados e intencionalidades específicos, não é possível defender o desenvolvimento da Educação Física escolar de um modo unilateral, centralizado e universal. Pelo contrário, defendemos que a Educação Física escolar deva trabalhar com grandes eixos de conteúdos, resumidos e expressos no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica. A própria tradição da Educação Física mostra a presença desses conteúdos – ou, pelo menos, de parte deles – em todos os programas escolares, e esse fato não pode ser explicado por mera convenção ou justificado por necessidades orgânicas do ser humano. Afirmar que a ginástica existe porque faz bem ao corpo implica reduzir e explicar um fenômeno histórico pelo seu benefício, trocando a consequência pela causa (SÃO PAULO, 2010, p.181).

Os eixos de conteúdos referem-se às construções corporais humanas – seus jogos, suas lutas, suas danças e atividades rítmicas, suas formas de ginástica, seus esportes –, que devem ser organizadas e sistematizadas a fim de que possam ser tematizadas pedagogicamente como saberes escolares. Essa sistematização deve considerar os significados inerentes às apropriações que cada grupo, cada escola, cada bairro, manifesta em relação aos conhecimentos ligados à cultura de movimento.

O documento traz direções mínimas que se referem ao objetivo no ensino até a 4º série do Ensino Fundamental. Já o trato dado aos conteúdos da 5º a 8º séries é diferenciado, e por esse motivo, a disciplina de Educação Física evidencia os conceitos em que se assentam esta disciplina. As atividades de 5ª a 8ª séries devem proporcionar aos alunos experiências que os levem a compreender formas e dinâmicas de jogos mais elaboradas, tornando-os mais capazes de responder efetivamente às situações-problema que os significados/sentidos de sua cultura propõem. Os jogos coletivos com regras simples das séries iniciais do Ensino Fundamental, como o pega-pega com bola, a queimada, o passa dez, o câmbio, etc., tornam-se mais desafiadores aos jovens de 5ª a 8ª séries à medida que se aproximam dos códigos da cultura esportiva, exigindo deles um comportamento tático mais complexo. Se uma característica dos jogos coletivos nas séries iniciais é a aglutinação em torno da bola e a movimentação em bloco por parte dos participantes com ocupação restrita dos espaços de jogo, caracterizando o chamado jogo “anárquico”, posteriormente, ao longo das séries seguintes, a movimentação dos jogadores, a ocupação do espaço e a comunicação entre eles tornam-se mais elaboradas e taticamente mais refinadas (SÃO PAULO, 2010).

Mais especificamente na 7ª e 8ª séries, o amadurecimento das capacidades de abstração e reflexão permite avançar no processo de contextualização e fundamentação dos eixos de conteúdo da Educação Física (jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica) nas dimensões biológicas, sócio-históricas, etc., no sentido de possibilitar aos alunos a reflexão a partir do confronto de suas próprias

experiências de Se Movimentar com a sistematização e aprofundamento de conhecimentos propiciados pela Educação Física como área de estudo.

O caminho da pesquisa

O nosso objeto de pesquisa é o currículo da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física, proposto em 2008 e oficializado no ano de 2010. A questão central da pesquisa pode ser apresentada da seguinte forma: Quais são os fundamentos e as diretrizes presentes na proposta curricular da disciplina de Educação Física elaborada pela Secretaria do Estado de São Paulo?

No intuito de responder à nossa questão entendemos ser fundamental identificar e analisar o currículo proposto pela Secretaria, bem como o desdobramento da proposta curricular no âmbito das atividades que propõe. Nossa hipótese de pesquisa é a de que as diretrizes que orientam a matriz curricular estadual apresenta uma concepção produtivista no âmbito das competências e adaptável às demandas postas pelo processo de trabalho e produção na sociedade, no âmbito da Educação Física. Neste sentido, as orientações de Educação Física estariam distante da criticidade no âmbito da cultura corporal de movimentos como coloca o documento oficial.

Tendo como objeto de pesquisa o currículo de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, decidimos realizar a pesquisa tendo como fontes principais os documentos que orientam a reforma curricular, especificamente

os documentos que tratam da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ensino de Educação Física. Esse documento comtempla a parte comum a todas as áreas, e posteriormente traz as diretrizes da área de Educação Física, conforme abordamos nos itens anteriores.

Para fins de exposição esse trabalho está organizado da seguinte forma. O primeiro capítulo apresenta a constituição da Educação Física como disciplina escolar. No segundo capítulo discutimos a centralidade do conceito de competências nos documentos que orientam a reforma curricular paulista e sua presença na disciplina de educação física. No terceiro capítulo problematizamos, à luz dos documentos da reforma curricular, o conceito de cultura corporal e sua apropriação no âmbito da reforma paulista.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Neste capítulo abordamos as bases políticas, ideológicas, culturais e sociais sobre as quais a disciplina de Educação Física foi construída. Para tanto nos utilizamos de fontes secundárias.

Os debates teóricos que tangenciam a escola apresentam representações em seus discursos, fato que não foi diferente com a disciplina de Educação Física. Assim, se sua constituição ocorre no âmbito das políticas públicas educacionais, porém, as teorias vindas da Medicina, Biologia, Psicologia, Cinesiologia e Saúde estiveram sempre presente nesse processo. Segundo o currículo de Educação Física da Secretaria de São Paulo (2010), a disciplina apresenta um histórico de tradição e nosso objetivo nessa pesquisar é verificar se os fundamentos e as diretrizes apresentados pela secretaria da educação no currículo oficial em 2010 se pautam por essa tradição ou apresentam novos elementos.

Para isso é necessário realizar a análise social, política e cultural da disciplina e identificar sua proximidade e distanciamento com a proposta curricular. Dessa maneira, para melhor tratarmos a questão, definimos a Biologia, a Cinesiologia, a Psicologia e a Cultura como nossas categorias de análise da disciplina de Educação Física.

1.

1.1 - EDUCAÇÃO FÍSICA E A BIOLOGIA.

Segundo Almeida (2009) no período em que se configurou a escola tradicional (século XVII a XIX), a burguesia apresentava-se como classe ascendente, ou seja, aspirava tornar-se classe dominante, e por isso, necessitava de apoio de outras classes sociais dominantes para a consecução de seu projeto de sociedade. Com isso a burguesia defendia o acesso universal à escola, possibilidade que se funda no preceito de que todos os estudantes são essencialmente iguais e, nessa medida, gozam das mesmas oportunidades de ascensão social. No projeto burguês, ainda que as oportunidades sejam as mesmas, apenas os mais capazes, aqueles que sabem aproveitar, ascenderão socialmente. Consequentemente, a Educação Física inserida no componente curricular não foge à ótica da burguesia. No contexto escolar, desde seu nascimento, essa disciplina é um dos artefatos para a consolidação da projeção burguesa. Segundo Soares:

> A Educação Física como disciplina na formação inicial das pessoas dentro da escola tem suas bases a priori empíricas e depois científicas com fundamentos biológicos, com a mesma idéia de acessão social. Nesse caso a experimentação e a comparação, foram procedimentos básicos nas ciências biológicas, esses duas fases foram universalizadas para o estudo humano através do pensamento positivista (SOARES, 2004, p.14).

O pensamento positivista, segundo Lowy (2009), é fundamentado num certo número de premissas que estruturam as ideias de que:

a) A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes, da vontade e da ação humana, na vida social reina uma harmonia natural.

b) A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classifica como “naturalismo positivista”) e ser estudadas pelos mesmos métodos e processos empregados pelas ciências pelas ciências da natureza.

c) As ciências da sociedade, assim como as da natureza devem limitar-se à observação e a explicação dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valores ou de ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos.

Para Aranha (2006) as ideias positivistas definem a sociologia como uma *física social,* aplicando a ela os modelos da Biologia para explicar a sociedade como um organismo coletivo. Desde o início da implantação dos cursos de Educação Física nas escolas, os conteúdos que receberam maior atenção foram aqueles provenientes das Ciências Biológicas: biologia, anatomia e fisiologia. Ensinava-se, ou ainda se ensina, segundo Gallardo (2009), ao futuro professor como fortalecer o corpo de um indivíduo por meio de exercícios físicos e o que fazer para manter o organismo saudável e resistente às condições e trabalho. Assim, o enfoque principal das aulas eram as atividades para desenvolver as capacidades orgânicas dos indivíduos: resistência, força, velocidade e potência. Outras capacidades como coordenação motora, flexibilidade e equilíbrio, também eram consideradas por serem necessárias ao trabalho industrial, mas, como essas habilidades se aprimoram com a prática do dia-a-dia, inicialmente não houve preocupações com o desenvolvimento sistêmicos dessas práticas, o que se via era um certo empirismo.

Além das atividades físicas, ensinavam-se também hábitos de higiene e condutas morais compatíveis com a nova ordem político-econômica da primeira metade do século XX. Afinal, eram necessários operários saudáveis que fossem, ao mesmo tempo, cidadãos respeitosos e obedientes às autoridades.

Segundo o autor, a principal crítica à Educação Física escolar do período que chegou até a década de 1970 é que sua visão biologista, que se preocupou com o aprimoramento físico dos adolescentes, jovens e adultos sem levar em conta, na

maioria das vezes, a totalidade humana dos indivíduos envolvidos no processo educacional.

Segundo Soares (2004), a Educação Física tem laços positivistas pautados na Biologia, seja quando se estrutura no interior das instituições escolar, seja quando se estrutura fora dela. Para a autora, a Educação Física é a expressão de uma visão biológica e neutralizada da sociedade e dos indivíduos. Nesse caso, essa disciplina incorpora e veicula a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual e da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituiu-se em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessárias à manutenção da ordem. Esse requisito esteve organicamente ligado ao social biologizado, cada vez mais pesquisado e sistematizados ao longo do século XIX.

As leis biológicas nas concepções da autora, ao longo de todo o século XIX, subordinaram as leis sócio-históricas. A “ideologia das aptidões naturais” permeiam os estudos científicos e as práticas sociais deles decorrente, aprisionando o homem ao seu organismo, percebem as suas necessidades apenas como orgânicas e biológicas esquecendo-se de que, embora algumas necessidades sejam desta ordem, elas são satisfeitas socialmente para a época.

Na dinâmica da biologia, constituíram-se teorias do conhecimento, que têm sua expressão máxima no chamado método científico (a ciência moderna), nesse caso o corpo ou a dimensão corpórea do homem aparece como um elemento perturbador que precisa ser controlado por algum estabelecimento, em um procedimento rigoroso (BRACHT, 1999).

Essas teorias constituíram-se em instrumento de poder da burguesia, uma vez que, demonstrar dados biológicos isolados da vida dos indivíduos em sociedade, idelogicamente confirma a superioridade de uns sobre os outros como sendo “natural” e “hereditária”. Com esse tipo de pressuposto, segundo Soares (2004), a burguesia entre outros meios ideológicos, irá acentuar o esforço pessoal e o valor individual de cada um, afirmando, ainda, que os mais aptos vencem, portanto, competem. As competições serão entendidas como naturais nessa estrutura, e não como produto de um processo histórico de desenvolvimento da sociedade. Vencendo a “competição” da vida nesta “seleção natural”, os “mais aptos” irão melhorar a raça que, geneticamente, irá se depurando. Com isso as teorias científicas que comprovassem a ideia do “melhoramento” e da “depuração” de outras raças foram sendo desenvolvidas.

Todas essas condições atravessam as relações em torno do corpo individual como unidade produtiva, máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então uma “mercadoria”, será um objeto socializado pelas novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser meticulosamente controlado para o capital.

Como o corpo dos indivíduos é elemento constitutivo das forças produtivas da nova ordem, constituindo-se desse modo realidade biopolítica, isso quer dizer o poder de que se revestem certas práticas sociais que nele investe é quase absoluto. Poderíamos nos referir aos elementos que se constituem a partir de um “conhecimento” deste corpo biológico e orgânico, tais como a Medicina, e as formas

que ela aprimora para influir de maneira coercitiva e repressiva na sociedade, formas essas fundamentais para a manutenção da nova ordem (SOARES, 2004).

Assim, os valores e os hábitos que a Ciência Médica desenvolveu tiveram um papel significativo na construção e na ordem da racionalidade social, racionalidade que nasce colada das exigências de saúde do “corpo biológico” para a manutenção da saúde do “corpo social”, ou seja, para a produção e reprodução do capital.

> O excesso de poder de que se beneficia o médico, comprova, desde o século XVIII, esta interpretação do que é politico e médico na higiene (...). O médico se torna grande conselheiro e o grande perito, senão na arte de governar, pelo menos na observação, corrigir, melhorar o corpo social e mantê-lo em um permanente estado de saúde (CASTELLANI FILHO, 1988, p.41).

As tecnologias políticas que investiram no corpo, sobre a saúde as formas de se alimentar, bem como as condições de moradia, serão traduzidas pelo discurso da boa higiene, que irá postular as “regras de bem viver”, as quais, uma vez “conhecidas”, permitirão o alcance da tão almejada “saúde” e “bem estar”. Entretanto, esse discurso omite as condições sociais e as diferenças entre as classes que impedem o pleno acesso às tão decantadas regras de “bem viver” ou “bem estar”, e não são simples “desconhecido”. O pensamento médico higienista vai criar um universo de modos, atitudes e saberes que devem ser conhecidos e requeridos pela civilização burguesa para a manutenção da ordem (SOARES 2004).

A Educação Física é um dos exemplos nessa construção, a sociedade naturalizada e biologizada será tomada como a “educação do físico”, e associada diretamente à saúde do “corpo biológico”. Os médicos higienistas, imbuídos da certeza de que detinham uma maior competência para redefinir os “hábitos” da

família moderna, não poderiam deixar de influenciar de maneira decisiva o referencial de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da Educação Física, esse processo segundo a autora, caracteriza um mecanismo a mais, utilizado na construção de um homem novo, este sujeito do capital.

Com isso, é importante ressaltar a percepção que Castellani Filho (1988) tem sobre a ação desta pedagogia médica, que “extravasou” os limites da saúde individual. A higiene, enquanto alterava o perfil sanitário da família, modificou, também, sua feição social. Contribuiu, junto com outras instâncias sociais, para transformá-la na instituição conjugal e nuclear da família que são características dos tempos atuais. Converteu, além do mais, os predicados físicos, psíquicos e sexuais de seus indivíduos em insígnias de classe social. A família nuclear e conjugal, higienicamente tratada e regulada, tornou-se, no mesmo movimento, em sinônimo histórico de família burguesa.

Foi, portanto, para dar conta das atribuições citadas acima, que os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o *corpo saudável, robusto e harmonioso* organicamente. Porém, ao assim fazê-lo, em oposição ao *corpo relapso, flácido e doentio* do indivíduo, acabou contribuindo para que esse corpo, eleito representante de uma classe de uma raça, servisse para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a eles ligados. Para explorar e manter explorado, em nome da superioridade racial e social da burguesia branca, todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização socioeconômica, não lograram conforme o modelo anatômico construído pela higiene (CASTELLANI FILHO, 1988).

Os corpos dos indivíduos foram idealizados como instrumentos de produção, que passavam a constituir uma preocupação da classe no poder. Tornava-se necessário nele investir. Todavia, esse, investimento deve ser limitado para que o corpo nunca pudesse ir além do corpo de um “bom animal”. Soares (2004) esclarece que, era preciso adestrá-lo, desenvolver nele o vigor físico, desde cedo discipliná-lo, para sua função na produção e reprodução do capital. Para isso, umas das instituições que contribuíram para disciplinar a classe trabalhadora, foram as escolas, as quais complementam de modo orgânico o processo de construção do homem novo idealizado pelo Estado burguês. As políticas de educação escolar, juntamente com as políticas de saúde em sua expressão higienista e sanitarista, completam o cerco ao trabalhador e a família.

Nesse caso, dentro da escola os exercícios físicos vão sendo construídos a partir de conceitos médicos. Para a autora, é importante saber que esses conceitos contribuem para veicular, entre outros, a ideia da saúde atrelada ao corpo biológico, corpo a-histórico e não determinada pelas condições sociais que demarcam o espaço ocupado na produção. A expansão da escola juntamente com as medidas sanitárias de intervenção no meio físico e com a boa pedagogia da “boa higiene”, através de suas “regras de vida saudável”, constituíram-se em mecanismos de controle social e de difusão de um saber próprio de uma classe não burguesa.

Locke e Rousseau, segundo Soares (2004) não deixam de abordar os exercícios físicos, sugerindo que, se há um desejo de cultivar a inteligência da criança, é necessário cultivar as forças que a regulam. Assim, os exercícios contínuos do corpo tornarão a criança forte e saudável, e por consequência, ela será

inteligente e cheia de razão. Aqueles autores sugerem ainda que é preciso deixar a criança correr, gritar, fazer, trabalhar, enfim, deixá-la ser um ser de vigor. Para o pensamento liberal os exercícios físicos fazem parte da educação. A educação escolar passa a ser considerada instrumento de ascensão social e sua prática é capaz de promover igualdade de oportunidades.

Entretanto Neira e Nunes (2006) contradizem a ideia de que a educação escolar promova tal igualdade de oportunidades. Aos processos desencadeados pelas revoluções cientificas e políticas, soma-se o advento de sistemas nacionais de ensino cujos propósitos estão fundados em três princípios: a crença no poder da razão e da ciência; a afirmação do projeto liberal para o qual a igualdade de oportunidades suplantaria as desigualdades geradas pela herança familiar, e por fim, a consolidação dos Estados Nação.

Para garantir a soberania nacional era necessária a transformação do súdito feudal em cidadão. Segundo os autores, é aí que a escola recebe um papel de destaque. O ensino universal e obrigatório promovido por um sistema nacional seria a garantia para a construção da unidade em uma sociedade marcada pela divisão de classe. A instalação da escola pública sedimentaria a ideia de uma sociedade igualitária e justa. Contudo, nesse período, tanto a constituição quanto a propagação dos sistemas públicos de ensino encontrava-se mais na órbita das classes dominantes.

A rápida mecanização e a sofisticação do processo fabril, a pressão pela eminente perda de emprego e o risco do retorno às condições de miséria e fome geradas pelo ritmo crescente do processo de urbanização estimularam a

normatização dos comportamentos. Cada trabalhador via-se impedido a dar tudo de si, mantendo alta produtividade. Se no princípio da industrialização, a importância da escola não tomou grandes proporções, pois a adequação das pessoas ao novo modelo de produção era simples, a partir da segunda metade do século XIX, nos países que apresentavam uma economia estável e mediante as pressões pelo aumento da eficiência em prol do maior acumulo de capital e progresso, a escola adquiriu função diferente para os diversos segmentos de uma sociedade estratificada. Para os empresários, seria o meio de formar aqueles que pudessem racionalizar e acelerar a produção. Para as “classes médias”, era a oportunidade de ascensão social pela ocupação de posto de trabalho mais qualificado. Para a classe trabalhadora, o sonho de superação das adversidades impostas pelas condições precárias da vida do trabalho (NEIRA e NUNES, 2009).

Nesse ambiente, os autores retratam que, gradativamente, a escola investiu-se do papel de redentora da humanidade, pois na perspectiva das classes dominantes, a escolarização afastaria a ignorância que vitimizava os membros das classes mais populares, que, somente por meio da escola, poderiam ter acesso ao que as classes mais abastadas produziam.

De certo, as classes no poder em meados de século XIX, tinha plena consciência da importância da força física do trabalho. “Regenerar”, “revigorar” esse corpo debilitado e aviltado, devolver-lhe a “saúde física”, sem, entretanto alterar suas condições de vida e de trabalho era o discurso nessa fase do capitalismo, na qual se necessitava criar novos mecanismos jurídicos e institucionais para “controlar a

liberdade", para "garantir a igualdade" e para assegurar a propriedade (SOARES, 2004).

A extensão da escolarização primaria foi colocada, como um dos mecanismos privilegiados para o controle das formas de pensamento e de ação do "corpo social", e, dentro da escola, ganhava espaço um conteúdo bastante enaltecido pelo pensamento medico pedagógico ao longo de todo o século XIX. Estamos nos referindo ao exercício físico como elemento da educação, tão enaltecido não apenas por Rousseau, mas também, Basedow, Pestallozzi, e pelos políticos revolucionários franceses que fizeram da educação, lei. Os exercícios físicos, denominados de ginástica desde o século XVIII, com maior ênfase no século XIX, foi o conteúdo curricular que introduziu na escola um tom de laicidade, uma vez que passava a tratar o corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso.

Desse ponto de vista, a pedagogia volta sua atenção ao corpo, podemos inferir que os pedagogos voltaram sua atenção ao corpo com mais prioridade. Entretanto, quando analisamos o olhar que foi dirigido ao corpo, deparamos com seu caráter conservador e utilitário. O estudo do corpo dos indivíduos, compreendido como importante instrumento da produção passou a ser rigorosamente organizado sobre a luz da ciência, mais especificamente das ciências biológicas.

Este conhecimento do corpo biológico dos indivíduos, se, de um lado, teve um significado de libertação, na medida em que evidenciou as causas das doenças (agora não mais entendidas como causa de deus), bem como sistematizou alguns cuidados para o corpo, entre os quais o exercícios físicos, de outro lado limitou profundamente o entendimento do homem como um ser de natureza social, cuja

“humanidade” provém de sua vida social. Com isso, na medida em que os métodos científicos para explicar sociedade são tomados das ciências biológicas, as práticas sociais e os sujeitos que as constrói – o homem – aparecem como que aprisionados nos limites dessas ciências. As questões sociais passam a ser “naturais” e o “homem social” passa a ser “homem biológico” (SOARES, 2004).

Para a autora, evidenciar os aspectos da biologizacão e naturalização do homem e da sociedade se faz necessário, uma vez que a Educação Física, no século XIX, constitui-se, basicamente, a partir de um conceito anatomofisilógico do corpo e dos movimentos que este realiza. O seu referencial estará carregado de intenções como: regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moralidade e defender a pátria. As ciências biológicas e a moral burguesa estão na base de suas formulações práticas.

Ainda sobre as considerações da autora, a partir da primeira década do sec. XIX, a Educação Física é sistematizada em “métodos”, ganha foros científicos e é disseminada como “grande bem” para todos os “males, como protagonista de um corpo saudável por que faz exercícios físicos”. Nesse caso, a Educação Física construída de maneira “autônoma” em relação à sociedade que objetiva o corpo dos indivíduos em configuração precisas e determinadas historicamente, coloca-se com uma prática “neutra” capaz de alterar a saúde, os hábitos e a própria vida dos indivíduos. É assim que a Educação Física começa a ser veiculada como uma necessidade, passando a integrar o conjunto de normas que tratam dos “cuidados com o corpo”, cuidados esses que, no discurso, passam a ser um problema do Estado.

O nacionalismo na Europa no início do sec. XIX deu força às políticas de Estado, segundo Aranha (2006), o Estado no que se referia à educação, se esforçava para oferecer a escola gratuita para os pobres, o fato da urbanização e da industrialização criaram os fenômenos das crianças na rua, um dos argumentos do Estado para justificar a necessidade de “controlar o corpo infantil”, a fim de evitar os problemas sociais que daí poderiam derivar e preparar esses “corpos” para longas horas de trabalho nas indústrias. Lentamente os governos estavam conseguindo intervir nas escolas, mediante legislação que buscava uniformizar o calendário escolar, o controle do tempo, o currículo, os procedimentos, criando um “sistema educativo”. Nesse período deu-se grande expansão da rede escolar, não só em número de escolas, mas a ampliação da escola elementar, da rede secundária e superior, além da pré-escola.

A partir do sec. XIX surge na mesma Europa um componente importante, o Estado, para contribuir com a educação, com a finalidade de educar os corpos nas escolas é introduzido no currículo os “métodos ginásticos”. Esses métodos correspondem a quatro países que deram origem as primeiras sistematizações sobre a ginástica: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra.

Essas quatro escolas segundo Soares (2004) são fundamentais para entender a construção desses métodos na Europa e em suas escolas e sua migração para o Brasil. Na Alemanha a ginástica surge para atingir as finalidades de defesa da pátria, uma vez que o país, no início do sec. XIX, não havia realizado sua unidade territorial. Era preciso criar um espírito nacionalista para atingir a unidade, a qual seria conseguida com homens e mulheres. Pensando nas mulheres como

progenitoras da raça pura e homens como guardiões da pátria, a ginástica nesse sentido era ministrada todos os dias, esse seria um meio educativo fundamental da nação, disseminando cuidados higiênicos com o corpo e com o espaço onde se vive.

As preocupações que nortearam os idealizadores da ginástica na Alemanha se pautam nas teorias pedagógicas de Rousseau, Basedow, e Pestallozzi que justificam a ideia de formar o homem completo, “universal”, nas quais os exercícios físicos ocupa lugar destacado. Outro idealizador da ginástica na Alemanha é Friederich Ludwig Jahn. Para Jahn, os exercícios físicos e as ginásticas eram elementos para além da saúde e da moral, o caráter militar da ginástica era uma de suas ideologias. Ele acreditava que para formar o “homem total”, a ginástica deveria estimular a aplicação dos jogos, pois eles constituem verdadeira fonte de emulação social, e dava especialmente atenção às lutas, uma vez que era sempre presente a possibilidade de uma guerra nacional. Em suas formulações práticas para a execução dos exercícios físicos, Jahn cria “obstáculos artificiais”, que mais tarde são denominados “aparelhos ginásticos”. Com forte orientação de teor cívico e patriota a ginástica de Jahn encontra respaldo na classe dirigente, que acaba por reforçar o caráter militar e patriótico de seu movimento de ginástica. Esse movimento era constituído de grandes festas gímnicas, grandes encontros de pessoas muito disciplinadas, do ponto de vista ideológico era evidente o forte caráter higiênico que tinha por finalidade primeira tornar os corpos ágeis, fortes e robustos.

Se Jahn pensava nos exercícios e métodos ginásticos para as massas, Adolph Spiess preocupava-se com a ginástica nas escolas, propondo que um

período do dia fosse dedicado aos exercícios físicos, esses exercícios eram definidos de tal forma segundo Soares (2004 apud A.R. ACCIOLY, 1949, p. 9):

Sistema de Ginástica	Exercícios Livres (sem aparelhos)	Membros superiores Membros inferiores
	Exercícios de suspenção	Barras Paralelas Cordas
	Exercícios de apoio	Apoio propriamente dito Suspensão Balanceamentos
	Ginástica Coletiva	Marchas e exercícios ou ordem unidas

O sistema de Ginástica de A. Spiess é mecânico e funcional, o investimento nos corpos dos indivíduos, através da ginástica de massa, ou daquela ministrada nas escolas, era considerada no limite da resistência física de cada individuo, tratando como soldado que repete na disciplina os gestos dentro das escolas.

Voltada para extirpar os vícios da sociedade, entre os quais o alcoolismo, o método Sueco do sec. XIX colocava como instrumento capaz de criar indivíduos fortes, saudáveis e livres de vícios, a preocupação baseava-se com a saúde física e moral. Para esse método os indivíduos seriam úteis à produção e a pátria, bons operários, uma vez que a Suécia inicia seu processo de industrialização e a formação de bons soldados era fundamental, sendo que as ameaças de guerra estavam sempre presente.

Segundo Soares (2004) Pehr Henrick Ling, poeta e escritor, propõe um método de ginástica impregnado de nacionalismo e destinado a regenerar o povo, formar homens que pudessem preservar a paz na Suécia. Seu método ou escola

ginástica se baseava na ciência, deduzindo de uma análise anatômica do corpo uma série racional de movimentos de formação. Ling considerava que a sua ginástica poderia ser dividida em quatro partes, de acordo com os fins visados. Assim, ela poderia ser:

a) Ginástica pedagógica ou educativa – aquela que todas as pessoas, independente de sexo ou idade e até mesmo de condições materiais e sociais, poderiam praticar. O seu mais elevado objetivo seria o de desenvolver o individuo normal e harmonioso, assegurando a saúde e evitando a instalação de vícios, defeitos posturais ou enfermidades.

b) Ginástica Militar – deveria incluir a ginástica pedagógica, acrescida de exercícios propriamente militares, tais como o tiro e a esgrima, cujo objetivo era prepara o guerreiro que colocaria fora de combate o adversário.

c) Ginástica médica e ortopédica – que também deveria estar baseada na ginástica pedagógica, visando eliminar vícios ou defeitos posturais e curar certas enfermidades através de movimentos especiais para cada caso encontrado.

d) Ginástica estética – que, assim como as demais, estaria baseada na ginástica pedagógica, e para além dela, procuraria o desenvolvimento harmonioso do organismo e seria completada pela dança e certos movimentos suaves que proporcionam beleza e graça ao corpo.

Nessa concepção adorada por Ling, a ginástica sueca não apenas tem bases pautadas nas concepções médicas higienistas e anatomofisológicas do homem, tentando romper essas barreiras, a ginástica sueca aparece como conteúdo dotado de “magia” que a faria atingir diferentes fins propostos (Anexo I).

Através desses métodos, os objetivos da ginástica em suas quatro dimensões, Ling nesse método se pautava na anatomia e na fisiologia. Através dessa “ginástica pedagógica e higiênica” se poderia “assegurar a saúde” assim como a “beleza por seus efeitos corretivos e ortopédicos”. Além de seu papel na

formação do caráter, por ser “enérgica e viril”, empregando economicamente as foças individuais. E por fim, a ginástica tem em sua estrutura quanto método característica “social e patriota na educação a serviço da sociedade”.

Na França, a ginástica integra a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento social, para o qual são necessários homens completos: todo o cidadão tem “direito a educação”. É nessa perspectiva que a ginástica será organizada não somente para militares, mas também para toda a população colocando como uma prática capaz de contribuir para a formação do homem “completo e universal”. A ginástica Francesa desenvolvida na primeira metade do século XIX baseava-se nas ideias dos alemães Janh e Guts Muths, contendo, desse modo, além de preocupações básicas com o corpo anatomofisiológico, um forte traço moral e patriótico. Para seu fundador na França Dr. Francisco de Amoros y Ondeaño a ginástica francesa deveria abranger alguns princípios. Segundo Soares (2004) são esses princípios norteadores:

> a prática de todos os exercícios que tornem os homens mais corajoso, mais intrépido, mais sensível, mais forte, mais habilidoso, mais adestrado, mais veloz, mais flexível e mais ágil, predispondo-o a resistir a todas as intempéries das estações, a todas as variações dos climas, a suportar todas as privações e contrariedades e de todos os obstáculos que encontre, a prestar, enfim, serviços assinalados ao Estado e a humanidade (p.61)

Toda essa gama de qualidades físicas psicológicas e morais, segundo a autora, seriam desenvolvidas e aprimoradas pela ginástica, que além de desenvolver essas qualidades, teria por finalidade a alcance da “saúde”, o prolongamento da vida e, consequentemente o melhor da espécie humana no que

se refere a suas capacidades físicas e aspectos marais. Tudo isso seria conseguido sem alterar a ordem política, econômica e social. Através da ginástica os europeus formariam homens fortes, seria possível aumentar a riqueza e a força, tanto do indivíduo quanto do Estado.

Segundo Soares (2004), imbuído das ideias patrióticas e morais, Amoros criou um método ginástico bastante semelhante ao de Ling na Suécia. Sua ginástica, de acordo com a finalidade, poderia ser: civil e industrial, militar, médica e ciência ou funambulesco, vide exemplo no Anexo II.

A partir de 1850, a ginástica integra-se a todos os currículos das escolas primárias e passa a ser obrigatória para as escolas normais em alguns países da Europa, mesmo sem contar com pessoas capacitadas para ministrar as aulas que eram dadas por suboficiais do exército, esses oficias segundos os médicos higienistas não eram preparados para realizar essa função. Com isso, George Demeny, biólogo, fisiologista e pedagogo, acredita que a Educação Física deveria abandonar procedimentos empíricos e inspirar-se em leis físicas e biológicas para construir uma doutrina a partir de resultados de experiências realizadas com o auxílio do “método cientifico”.

Se na Europa ainda estava em construção as bases científicas da Educação Física, aqui no Brasil alguns fatores potencializaram para que as concepções pedagógicas em torno dos métodos Higienistas e Ginásticos tornassem fortes nas escolas militares posteriormente na educação, bem como, na Educação Física. No ano de 1822, segundo Castellani Filho (1988) o Brasil ao conquistar a sua “independência”, possuía metade de sua população composta pelos escravos. Anos

mais tarde, em 1850, o contingente populacional de negros cativos, atingia a casa dos 2.500.000 sobre essas condições era grande o temor de que o potencial de rebeldia dos escravos pudesse vir a ser manipulado no sentido de servir de apoio aos portugueses com vocação recolonizadora.

Anos mais tarde a ginástica francesa foi oficialmente implantada em 12 de Abril de 1921, através do decreto nº 14.748. Porém, sua chegada real em terras brasileiras deu-se no ano de 1907, através da Missão Militar Francesa que veio ao país com a finalidade de ministrar instruções militares à Força Pública do Estado de São Paulo.

O controle familiar por parte dos higienistas inseriu-se na política populacionista elaborada pelo Estado Nacional, com vista a tentar criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante que pudesse vir a estabelecer um equilíbrio de forças entre a população branca e a escrava. Os médicos higienistas, então, através da disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade, visam multiplicar os indivíduos brancos politicamente adeptos da ideologia nacionalista. Sendo assim a Educação Física tenciona todos os esforços para melhorar a geração atual pela garantia da apropriação da disciplina, com isso a Educação Física é associada à educação sexual, a qual, segundo os higienista, deveriam transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras. As concepções de Educação Física das escolas citadas acima, foram as bases para a implementação da disciplina de Educação Física nas escolas Brasileiras.

1.

2.

2.1.

1.2 - EDUCAÇÃO FISÍCA E CINESIOLOGIA

No sec. XIX as políticas juntamente com a economia capitalista tencionaram uma nova maneira de ver o mundo em prol das ciências e da técnica, que determinaram um modo novo de pensar e agir, com o capitalismo industrial a ciência deixou de se comprometer apenas com o “puro conhecimento”, que volta o desafio de “dominar a natureza”. O avanço da tecnologia fabril exigiu a formação de técnicos especializados, a organização do trabalho voltava para a produtividade eficiência e eficácia.

Para que essas novas maneiras de organização fossem bem sucedidas, teóricos propuseram técnicas de racionalização, um dos pioneiros dessa teoria foi o norte americano Taylor, que no início do século XX teve seu projeto de trabalho parcelado aplicado com sucesso nas fábricas, dando origem ao sistema de linha de montagem típica do fordismo. Essa foi para alguns a “era dos organizadores”, em que se estabeleceu uma nova hierarquia social decorrente do poder de coordenar o conjunto e dirigir o todo, “já que os seres humanos são instrumentos de produção tão importante quanto às maquinas e é preciso saber maneja-los”. Essa tendência baseia-se nos pressupostos positivistas, e, em nome de um saber científico pretensamente neutro e objetivo, exerce também uma função de controle e,

portanto, oculta um significado político de dominação. Esse processo organizacional, típico das empresas e indústrias e serviços, acabaram por se estender à escola (ARANHA, 2006).

Para que um novo modelo de escola correspondesse às demandas atuais a escola tradicional que perdeu espaço, novas teorias foram postas frente às escolas, com isso a “Escola Nova” na qual os seus percussores esforçavam-se para desenvolver uma crítica, muitas vezes “severa” a escola tradicional e a partir disso alterar a organização escolar. Ocorre que os educadores não criticaram o modelo da escola “Burguesa” no sentido de superá-la e sim tinham a intenção de reformá-la para atender as necessidades do indivíduo, e dos novos modelos de produção, assim, não puderam ir além de uma antítese da escola tradicional. Nesse caso, toda antítese expressa o contrário da tese, as mudanças promovidas pela Escola Nova restringiram-se, por exemplo, à disposição dos alunos na sala, ao modo de ministrar as aulas e à escolha dos tópicos a ensinar (ALMEIDA, 2009).

Segundo Aranha (2006) a Escola Nova na tentativa de superar o viés intelectualista da escola tradicional, valorizou os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, com a intenção de aperfeiçoar as mais diversas habilidades.

A influência da Escola Nova na Educação Física, segundo Neira e Nunes (2006), foi atribuída pelo lema de “Educação pelo movimento” como única forma capaz de promover a chamada educação integral, essas novas práticas da Educação Física entram em cena redefinindo os princípios e objetivos, livrando-se dos limites postos pelo cientificismo e apresentando-se otimista em relação ao poder

da educação. As novas posições abandonaram a racionalidade e passaram a ser mediatizadas pela ciência, inspiradas pelos ares da vida moderna e do novo cidadão industrial tecnológico.

O tecnicismo, segundo os autores, argumentava a inserção dos jogos no currículo, dado a nova época que queria homens de iniciativa, vivos e criteriosos. Para tanto, era necessário empregar tipos de atividades que desenvolvia essas qualidades obtidas através dos esportes, assim, a objetividade contida nos esportes mostra-se coerente com as novas necessidades. Nesse caso os Esportes são os objetivos e neles não importa o resultado. A prática dos esportes ensinaria o homem a viver da melhor maneira possível, faria com que cada um dos seus hábitos contribuísse para o aumento de sua eficácia. A participação nos jogos é o que vale, o fenômeno esportivo teve sua peculiaridade pela atividade física regrada, e por regulamentos, esse artefato assume características como, especializações de papéis, competição e cientifização. São essas condições objetivas, as quais podem ser medidas, quantificadas e comparadas, que faz com que o esporte seja o maior meio de preparar o homem para uma nova sociedade. Notamos que o modelo Taylorista, tomando como referência o modelo da fábrica e nas escolas, na Educação Física se fez presente esse modelo do currículo Esportivo, nessas condições os resultados são importantes (NEIRA e NUNES, 2009).

Segundo Proni (2002) em estudos aprofundados por Jean Marie Brohm, que utilizou suas análises sobre os esportes que se debatia a instauração sobre a crise dos valores esportivos, a qual estaria associada a uma série intenções ideológicas, como a escravização do atleta, a obsessão pela vitória a qualquer preço, a utilização

política dos eventos, a prioridade para a formação de campeões, a comercialização predatória, a influência crescente da publicidade. Esses desvios, segundo o autor, refletiram a ambientação do esporte a um mundo organizado em torno do capital industrial (que expressa na ênfase do máximo rendimento, na especialização do trabalho, no movimento corporal robotizado) e a utilização do esporte como aparelho ideológico do Estado (que se manifesta na transformação do espetáculo em meio de distração da massa, desviando os homens adultos de uma participação política consciente).

A noção de processo de produção esportiva visa dar coerência à análise estrutural e, nesse caso, se insere em um sistema de produção dado (capitalismo) produzindo mercadorias muito particulares: campeões, espetáculo, recordes, competições. A noção de produção esportiva justifica-se na medida em que o esporte, como forma abstrata da tecnologia corporal baseada no rendimento, inseriu-se organicamente nas formas lúdicas de exercícios competitivos, convertendo-as em técnicas altamente racionalizadas e eficazes. Esse princípio de rendimento presente na escola e nas aulas de Educação Física surge como “motor do sistema esportivo”, uma espécie de centro de gravidade em torno do qual se situam os demais elementos, um princípio pelo qual se guiam as mudanças estruturais. Na ótica da produtividade a unidade básica (o que seria a empresa) é o clube esportivo, que pode ser qualificado como “célula básica do tecido esportivo, e pode se antever que a produção esportiva tem suas próprias leis, originais, particulares, com sua respectiva taxa de produtividade”. Segundo Bracht (1986) o

papel do esporte na escola remete a fatores de socializadores mascarados de seus significados reais:

> Muitos pedagogos da Educação Física/Esporte tem realçado a contribuição da atividade esportiva na socialização das crianças, contribuições essa, que tem sido utilizada como justificativa para a inclusão da Educação Física nos currículos escolares. Nesse sentido, as colocações indicam que a criança através do esporte aprende que entre ela o mundo existe “os outros”, que para a convivência social precisamos obedecer determinadas regras, ter determinado comportamento; aprendem as crianças também, a conviver com vitórias e derrotas; aprendem a vencer através do esforço pessoal; desenvolve através do esporte a independência e a confiança em si mesmo, o sentido da responsabilidade, etc. Todas estas afirmações têm em comum o fato de serem afirmações que identificam um papel positivo funcionais camuflados, dessa forma, os disfuncionais. Estas posições não partem de uma análise crítica da relação entre Educação Física /Esporte e o contexto sócio-econômico-político e cultural em que se objetivam, e sim, da análise da Educação Física/ Esporte enquanto instituições autônomas e isoladas, ou quando muito, como instituições funcionais, ou seja, como instituições que deve colaborar para a funcionalidade e harmônica da sociedade na qual se inserem (p, 63).

Para Proni (2002), o esporte de competição está relacionado com a introdução da medição, em especial a cronometragem do resultado. Nota-se que a mensuração exata dos resultados e a comparação da performance dos atletas em diferentes ocasiões não faziam parte das competições atléticas antigas. O mesmo sucede com o treinamento, que se converteu em um sistema científico de melhorar o desempenho do organismo. Por isso, na era industrial o esporte transformou-se na “materialização abstrata do rendimento corporal”.

Ao analisar a constituição histórica do sistema esportivo mundial, Brohm, segundo Proni (2002), identifica quatro fatores responsáveis pelo desenvolvimento do esporte moderno:

a) O aumento do tempo livre e o desenvolvimento do ócio (que ocupam um lugar de destaque na civilização do lazer)
b) A universalização dos intercâmbios mediante os transportes e meios de comunicação de massa (o esporte converte-se em “mercadoria cultural” graças à sua natureza cosmopolita)
c) A revolução técnico-científica (que se reflete na busca da eficiência corporal, nos novos materiais e equipamentos, inclusive no surgimento das novas modalidades esportivas)
d) E a revolução democrático-burguesa e o enfrentamento das nações no plano internacional (isto é, a dinâmica politico-ideológica)

Fruto da dinâmica da sociedade moderna, o esporte reduz as distâncias entre as classes, multiplica os contatos, promete mobilidade social e vai progressivamente abolindo as discriminações sociais. Em suma, os esportes exigem instituições “democráticas”. Nessa dinâmica, a ideologia democrática típica de uma sociedade que precisa cultivar um ideal humanitário (liberdade, igualdade, fraternidade) e, ao mesmo tempo, velar suas estruturas de classe e seus mecanismos de dominação. O autor enfatiza o papel da instituição esportiva como estrutura simbólica e aparato ideológico do Estado. Além disso, os esportes tornaram-se necessários para a reprodução ampliada das relações sociais de produção, interpretando o mesmo papel da democracia republicana, a ideologia jurídica e o trabalho assalariado.

O currículo, sob promessas da Pedagogia Tecnicista e Cinesiológica, procurava desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional e tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência de um processo verificável por meio da aferição de resultados, nesse enfoque a preocupação dos professores centrou-se na organização racional do processo de

ensino, isto é, no planejamento didático formal. A outros especialista caberia a função de elaborar materiais institucionais, livros didáticos, telecursos e apostilas. Na Educação Física esse movimento ficou caracterizado pela proliferação de obras e manuais que apresentavam, passo a passo, as aulas prontas, restando ao professor o papel de minimizar os problemas disciplinares ou estruturais e colocar em prática o currículo ideal (NEIRA e NUNES, 2009).

Apesar de alguns autores advogarem em prol dos esportes, Bracht (1986) em suas analises em torno do fenômeno esporte dentro da escola, esclarece que:

> No entanto, ao lado destas afirmações que consideram positivo/funcionais o resultado do processo de socialização através do esporte, poderíamos listar outros que indicam no sentido contrário, como por exemplo: pelas regras das competições o esporte imprime no comportamento as normas desejadas e da concorrência; as condições do esporte organizado ou de rendimento são simultaneamente as condições de uma sociedade de estruturação autoritária; o ensino do esporte nas escolas, enfatiza o respeito incondicional e irrefletido às regras e dá a estas um caráter estático e inquestionável o que não leva à reflexão e ao questionamento, mas sim, ao acomodamento, na linguagem de Weis, forja um conformismo feliz e eficiente, o aprender as regras, significa reconhecer e aceitar regras pré-fixadas (p.63).

No Brasil esse elemento da Educação Física tomou grandes proporções, em pesquisa intitulada de “A *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984)* e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência”, Taborda de Oliveira (2001) explica como as orientações curriculares da época retratada o momento vivido pelas teorias tecnicistas, ficam evidentes nos trabalhos divulgados pela Revista Brasileira de Educação Física e desportos.

Segundo Taborda, até aproximadamente 1975, O debate envolvia, no plano internacional duas perspectivas. Órgãos com significativa representação mundial advogavam a favor dos esportes, a ebulição social que representou esse elemento na década de 1960, traduziu-se em documentos publicados a favor desse tema. Não por acaso a UNESCO é signatária de várias publicações internacionais para a Educação Física e o esporte, o Manifesto Mundial da Educação Física (1971), Manifesto do Desporto (1973), o Manifesto sobre “Fair Play” (1973) e a Carta Internacional da Educação Física e Desportos (1978).

A ligação entre a utilização do esporte e o desenvolvimento do país transparece na pesquisa de Taborda de Oliveira, o próprio princípio da orientação pragmática dos esportes: o desempenho esportivo como fim último. Sabidamente o esporte foi utilizado de forma recorrente como linguagem de propaganda política e de afirmação nacional pelos setores. A alimentação básica do sistema foi proveniente do Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil e no mundo, nesse caso, os conhecimentos de ordem prática da antiga Divisão de Educação Física do MEC ganharam contornos mais elaborados pelas leis, foi estimado um período de 10 anos para que o sistema alcançasse o seu funcionamento pleno e efetivo com a prática esportiva nas escolas (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001).

Este planejamento prendeu-se aos objetivos gerais de: elevação no País do nível da Educação Física integral; elevação no País do nível do desporto; e elevação no país do nível de recreação ativa e passiva.

Em dez anos o Brasil estaria ocupando, nos planos oficiais, o seu verdadeiro lugar no *podium* das nações mais desenvolvidas do planeta. Para isso, o governo

começava a sistematizar a prática de atividades físicas (reduzidas ao esporte) no interior da escola. É o início da conformação da Educação Física escolar, e não só dela, e da malfadada *pirâmide esportiva*.

Para a montagem do sistema de Educação Física e desportos, no caso do Brasil, foi adotado o modelo piramidal (base: desporto de massa; ápice: elite desportiva), coerente por si mesmo e que traduz o consenso internacional para o ideal de política nacional (as proporções das faixas da pirâmide indicam prioridades). São disponíveis outros modelos, em graus diversos de generalização, que servem tanto à geração de política como à simples elaboração de projetos de desenvolvimento.

O processo sobre as indicações acima, definia o que professor e aluno (a) deveriam fazer, quando e como o faziam. O professor tornou-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégia de ensino de avaliação. Acentuou-se o formalismo didático por meios dos planos elaborados segundo normas prefixadas. O planejamento educacional propunha uma forma de organização que evitasse ao máximo qualquer interferência subjetiva que viesse a desestabilizar o processo. Com os objetivos preestabelecidos, bastava operacionalizar a ação didática de forma mecânica, a fim de evitar qualquer risco no desenvolvimento da criticidade por parte dos alunos. Aqueles que pudessem ser sinalizados como perigosos ao êxito dessa maquinaria eram reprimidos ou excluídos do processo, fossem alunos ou, até mesmo professores. A prática pedagógica foi concebida, simplesmente, como estratégia para alcançar os produtos previstos, traduzidos comumente em

comportamento desejável e ascensão politica através dos esportes (NEIRA e NUNES 2009).

1.3 - A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A SAÚDE

Outro currículo que predominou nas aulas de Educação Física escolar com a finalidade biológica foi educação para a saúde, essa forma de pensar o currículo propunha o entendimento das atuais concepções de “autonomia” e “cuidado individual com a saúde” configurando uma nova forma de Educação Física que toma como pano de fundo o movimento internacional proposto por alguns teóricos. Tendo como paradigma o apelo neoliberal de uma “vida saudável” através de iniciativas individuais. O “currículo saudável” elegeu por objetivos: informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos com a finalidade de favorecer um estilo de vida ativo.

As estratégias sugeridas para as aulas propõem alternância entre o ensino de conceitos oriundos da fisiologia, anatomia, medidas de avaliação treinamento desportivo, nutrição organizados segundo sua complexidade e a execução de atividades físicas não excludentes. O currículo da Educação Física na concepção da educação para a saúde pretende propiciar a construção de conhecimentos sobre a atividade física para o bem estar e a saúde; estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos; proporcionar oportunidades para a escolha e a prática regular de atividades físicas que possam ter continuidade após os anos escolares e promover independência na escolha de programas de atividades físicas

relacionadas à saúde. Considera os testes de aptidão física como instrumentos recomendados para a avaliação no meio escolar. Seu uso deve enfatizar todo o processo, requisitando os alunos uma auto- avaliação que favoreça uma autoestima em relação ao progresso individual. Para o professor, a avaliação é tida como referencial no acompanhamento do progresso individual dos alunos (NEIRA e NUNES 2006).

> A idéia de uma educação para a saúde – subsidiada recentemente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) – conquistou na nossa sociedade um valor inestimável, objetivando desenvolver a compreensão de com se constrói a condição de saúde/doença em cada realidade particular, fazendo com que os alunos tornem-se progressivamente, mais capazes de agir na perspectiva da promoção e recuperação da saúde em âmbito pessoal e coletivo como protagonista de sua condição da saúde (MATTOS e NEIRA, 2000, p.13).

Os conteúdos de anatomia, fisiologia, bioquímica, entre outros citados, são abordados principalmente a partir da percepção do próprio corpo, isto é, o aluno poderá estimular por suas sensações e de posse de informações conceituais sistematizados, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividade física ou ao longo de sua vida. Poderão ser feitas análises sobre alterações a curto, médio ou longo prazo. Também sob a ótica de percepção do próprio corpo os alunos poderão analisar seus movimentos no tempo e no espaço: com seus deslocamentos, qual é a velocidade de seus movimentos, etc. (BRASIL, 1998). Um exemplo de plano de aula pode ser visto no Anexo IV.

Consequentemente, esse currículo proporcionou a não criticidade sobre diversos temas trabalhados com essa teoria, alguns desses exemplos são: os alimentos a serem consumidos e seu acesso pelos alunos não são discutidos, espaços de práticas públicas para a manutenção da saúde referendadas nas aulas estão longe das discussões em aula, as condições de moradia e saneamento básico também é outro tema que não aparece, os vários conceitos de saúde veiculados pelas áreas do conhecimento, entre outros aspectos.

1.4 - A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOLOGIA

Nos últimos anos da década de 1970, sobre a influência do discurso educacional globalizante, surgiu o método psicocinético, também chamado de educação psicomotora ou psicomotricidade. O currículo da psicomotricidade, proposto pelo francês Jean Le Boulch, se mostrava mais preocupado com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno.

As teorias pautadas na Psicologia, segundo Aranha (2006); Almeida (2009), Freire (1994); Neira e Nunes (2006) (2009); Caparroz (2006); Bracht (1999), são introduzidas na educação no século XX, sobre a influência do positivismo. As teorias da Psicologia privilegiavam os procedimentos que levavam em conta a exterioridade do comportamento, o único considerado capaz de ser submetido ao controle e experimentação objetiva.

O pensamento psicológico veiculado assume a perspectiva da aprendizagem por parte do aluno. Essas teorias partem da premissa que os alunos devem ser autônomos e, dessa forma, devem aprender por meio de experiência, de modo preferencial, os conhecimentos necessários e úteis a eles e ao seu convívio social do referido período, articulando-se os três elementos básicos: a experiência, a necessidade, e a utilidade. Tendo em vista que todos eles apresentam um cunho imediato, sobretudo a experiência e a utilidade, realizando uma aprendizagem pragmática.

Essa concepção concebia também a Educação Física. Uma vez integrada ao currículo escolar essa disciplina era alvo de várias interferências pautadas sobre a luz da Psicologia, com a intenção de desatrelar a Educação Física da já experimentada perspectiva esportiva. A Psicologia mostrava-se atenta à interdependência entre domínios do comportamento (o psicomotor, o afetivo-social e o cognitivo). Assim, a psicomotricidade propunha um currículo que formasse as estruturas de base para as tarefas educacionais e da vida.

O currículo da psicomotricidade ou “currículo globalizante” configurou-se de duas maneiras: sob uma concepção de aprendizagem empirista, que se baseou na execução de exercícios e tarefas motoras propostas pelos educadores a partir de avaliações diagnósticas; mais tarde sob a influência construtivista a aprendizagem revestiu-se em atividades lúdicas e dos jogos.

Com o fim de superar as teorias e práticas de uma Educação Física tecnicista, a teorização advinda da Psicologia Cognitivista, mesmo propondo novos métodos de aprendizagem, no entanto, não modificava a essência dos conteúdos.

Nesse sentido é possível afirmar que a incorporação inconteste da Pedagogia pautada na Psicologia manteve a análise sociológica do currículo a uma distância “segura” da comunidade escolar, dando continuidade aos serviços prestados pela instituição educativa com o caráter burguês de uma sociedade pseudodemocrática.

A adoção de jogos e situações problemas como estratégia de ensino passou a predominar nas aulas, com especial destaque nas propostas do componente para a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre seus objetivos sobressaía a capacitação dos estudantes para atuar no mundo de forma eficaz, por meio de um instrumento baseado no desenvolvimento das funções psicomotoras de base, segundo Freire (1994, p.125), elucida as ideias no seu modelo de aula encontrada no Anexo V.

Ainda sobre a influência da Psicologia, os estudos desenvolvimentistas consolidaram um novo modelo tecnicista, buscando fundamentar-se nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, a perspectiva desenvolvimentista constitui-se em uma tentativa de atuar pedagogicamente em virtude das características da progressão normal do crescimento físico e dos desenvolvimentos fisiológicos, motor, cognitivo e afetivo-social (Anexo VI).

A perspectiva biopisicológica alentava para uma organização dos conteúdos de ensino com base nas fases do desenvolvimento humano e nas características do comportamento motor. Defendida a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, o currículo desenvolvimentista visava à conquista de habilidades motoras no nível mais alto, isto é, especializados. Em razão disso, com a sustentação para as atividades de ensino, foi amplamente adotada como

fundamento uma taxinomia para o desenvolvimento motor, o currículo escolar seria elaborado tomando como referência principalmente a classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos durante o período da vida desde a fase pré-natal até a fase motora especializada. Este currículo pretendia possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades motoras de alto nível, acreditava-se que o desenvolvimento motor garantia os benefícios aos demais domínios de comportamento.

Segundo Go Tani (2008), após vinte anos de desenvolvimentismo, o autor justifica as bases para que essa teoria fosse necessária na época:

> A AD (Abordagem Desenvolvimentista) nasceu com base em algumas percepções e constatações acerca da realidade concreta da EFE em curso. Em primeiro lugar, era uma disciplina curricular sem uma definição clara de sua função no contexto da educação escolarizada, ou seja, sem uma identidade e, por conseguinte, com dificuldades de interagir com outras disciplinas curriculares e participar efetivamente das discussões e decisões do projeto pedagógico da escola. Em segundo lugar, a disciplina era carente de uma fundamentação teórica que fornecesse sustentação aos seus procedimentos didático-pedagógicos, ou seja, uma prática desprovida de um melhor embasamento acadêmico-científico. Finalmente, uma disciplina que sofria as conseqüências do distanciamento entre a academia e a escola, de forma que os conhecimentos científicos produzidos pelas pesquisas não estavam chegando à prática, de modo a influenciarem positivamente na direção de sua transformação. Em virtude dessas constatações, a AD foi elaborada com o intuito de apresentar uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar, com ênfase nas séries iniciais do Ensino de 1o Grau. Entendeu-se que esse esforço deveria preceder a elaboração de um currículo de roteiro completo para a disciplina, isto é, uma proposta com objetivos, conteúdos e métodos devidamente delineados por faixa de escolarização. Na realidade, essa opção por apresentar inicialmente uma fundamentação assentava-se no diagnóstico de que a EFE, da maneira como estava sendo desenvolvida, identificava-se, conforme mencionado, muito mais como uma atividade curricular do que como uma disciplina curricular, exatamente por falta dessa base teórica (p.314).

Nesse caso, o movimento era o princípio, meio e fim da Educação Física, em razão disso nota-se nessa síntese que o enfoque tecnicista, ancora-se na proposição de objetivos, métodos e avaliação, passou de um caráter excludente de educação e da Educação Física (marcada pela competitividade esportiva) para finalidades universais no que respeita os modos de comportamento, denotando uma prática pedagógica preocupada com a inclusão de todos no processo de aprendizagem. Tencionando adaptar-se às referências teóricas em pauta, o currículo esportivo foi submetido à modificação, mediante a incorporação na Educação Física dos enfoques globalizantes e desenvolvimentista para o ensino dos esportes, essa teorias introduziram um discurso esportivo pedagógico.

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos dando-lhes aparência de ser “universais” e deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço.

1.5 - EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA

Por volta da década da década de 1920, surgiram os teóricos que criticavam o modelo social posto, consequentemente as escolas foram alvo dessas críticas. A Escola de Frankfurt foi um dos primeiros espaços a disseminar seus pensamentos teóricos para a sociedade. Na mesma vertente das teorias críticas, os socialistas inferiram a teoria crítico-reprodutivista e a teoria progressista também ganhou

espaço. Segundo Aranha (2006), as teorias produzidas pelos teóricos da chamada “Teoria Crítica” foram as percursoras em análises com proposito de entender o modelo pedagógico posto em prática nas escolas, pautados nas teorias Marxistas, que não abriam mão de entender a sociedade pela superestrutura e infraestrutura. Nesse caso, a dialética educação e sociedade, não separam a educação do indivíduo de sua inserção na sociedade, e sim reconhecem a estreita ligação entre educação e política e suas relações de classe, com isso, estimula os conhecimentos de crítica da sociedade, à alienação e à ideologia, esta posta para a escola pública.

Outra função das teorias críticas era estimular a práxis revolucionária. Uma característica marcante nas teorias críticas é a centralidade do trabalho como elemento fundamental para a formação humana, nessas condições o trabalho não significa apenas uma atividade em classe para desenvolver a habilidade manual do estudante, mas trata-se do trabalho real. Desde que seja uma atividade produtiva conjugada com formação cultural, essa que está intimamente atrelada à escola.

Esse movimento crítico veio para o Brasil na transição da década de 1970 para 1980, a educação ganhava rumos diferentes nesse momento, seus passos dados foram lentos, porém, importantes:

> No Brasil, com a abertura democrática efetivada nos anos 1980, a luta operária ganhou força, passando a generalizar-se por outras categorias profissionais e, entre elas, o Magistério. Nessa década, os profissionais da educação se empenharam para obter o direito e dever de participar na definição da política educacional e na luta pela valorização da escola pública. Entre as diversas conquistas, alinham-se o aumento ou, em muitos casos, a criação da carga horária para a realização de reuniões pedagógicas, o estabelecimento de colegiados nas escolas, a gestão democrática, a autonomia para a elaboração do projeto pedagógico da unidade escolar, entre outras (NEIRA E NUNES 2009, p.80).

Segundo os autores, esse enfoque cresceu com o movimento “libertador” na pedagogia, afirmando que a educação não estava centrada no professor ou no aluno, mas na formação do homem com viés humanista. Nessa perspectiva, a educação voltava-se para o ser humano e suas realizações na sociedade. No bojo de uma Pedagogia Crítica, a educação e a escola passaram a organizar-se como espaço de negação da dominação e não como mero instrumento para reproduzir a estrutura social vigente. Nesse sentido, atuar pedagogicamente seria contribuir para transformação da própria sociedade.

Pautadas pelo paradigma emergente das Ciências Humanas, novas investigações e teorizações da área buscaram referências em outros campos do saber: História, Filosofia, Antropologia, Psicologia Social, Semiótica e Política cultura entre outras. O currículo da Educação Física nessa vertente assumiu para si uma nova responsabilidade: formar o cidadão e a cidadã para usufruírem, participarem e reconstruírem uma parcela da cultura mais ampla, a cultura corporal de movimento. A partir daí, criticou-se enfaticamente o tecnicismo presente nos currículos esportivo, globalizante e desenvolvimentista, ginastico, psicológico, sugerindo novos conteúdos e orientações didáticas para o componente. Por meio de uma atitude dialógica, este currículo proporcionaria aos alunos situações pedagógicas que lhes permitissem analisar criticamente os parâmetros sociais que configuravam e delineavam a existência sócio histórica da brincadeira, esporte, dança, ginástica, luta e demais manifestações da cultura corporal. Nesse contexto crítico, a Educação Física foi permeada por referências importantes na época, os percursores desse movimento

Soares e colaboradores e contou com a coordenação de Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo.

Esse currículo proposto foi denominado de crítico-superador, com raízes na teoria crítica, segundo Neira e Nunes (2006), essa concepção na Educação Física questiona o poder, interesse e contestação. Qualquer consideração sobre a pedagogia crítica mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como elaboramos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Essa percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção humana sobre a “cultura corporal” expressa uma determinada fase sócio-histórica e que houve mudanças ao longo do tempo.

Os elaboradores das teorias intituladas como crítico-superadora entendiam que:

> O trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais", pois "não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social .Essa explicação põe em destaque um princípio curricular particularmente importante para o processo de seleção dos conteúdos de ensino: a relevância social do conteúdo que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social (SOARES et.al,1992, p.30).

Nesse caso é evidente inferir que a escola, bem como a Educação Física escolar tem sofrido a influencia da escola capitalista, ao apresentar conteúdos e métodos que perpetuam e reproduzem as condições de classe, as influências de conteúdos da disciplina fechados, pré-estabelecidos poucos abertos para o dialogo e modificações, dada a rigidez das normas e regras com justificativas de serem adequadas a todos.

A perspectiva da Educação Física escolar biológica, tecnicista, psicológica segundo Soares (et.al,1992) tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista.

Segundo os teóricos sociológicos, filosóficos e antropológicos, para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência e capitalista, procura-se através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação. Para manter as condições da filosofia liberal, o caráter do indivíduo que valoriza a obediência, o respeito às normas e à hierarquia foram exaltadas. Nessa linha de raciocínio pode-se constatar que o objetivo é desenvolver a aptidão física era evidente, a não criticidade dos indivíduos foram mantidas. O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Os conteúdos são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno.

Ao realizar a crítica, Soares e colaboradores propõem que a Educação Física advogue em prol dos temas da “cultura corporal” que expressem nas escolas um sentido/significados no qual se interprete dialeticamente a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

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

Soares (1994) defende para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.

A percepção do aluno deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito. Vejamos um

exemplo: “Organizar atividades de lazer em áreas verdes”. A atividade escolhida é o excursionismo/acampamento, que oferece aos alunos possibilidades de praticar: caminhadas recreativas, natação em rios, lagos ou mar, montanhismo e outros. Todas essas atividades fazem o aluno confrontar-se com a devastação ou preservação do meio ambiente e com a contradição de ser o homem — ao mesmo tempo — construtor e predador. Ao mesmo tempo em que ele produz um bem social — por exemplo, energia pelo álcool —, provoca a morte dos rios e exclui da população a possibilidade de beber suas águas ou nadar nelas. Para realizar as atividades de acampamento, os alunos encontrarão problemas como, por exemplo, fazer fogo sem provocar incêndios, preparar alimentos sem sujar o ambiente etc. Essas experiências devem proporcionar a ampliação de referências que levem o aluno a compreender e explicar à necessidade de a população participar da gestão do seu patrimônio ambiental, as relações da questão ecológica com a saúde dos trabalhadores, com o desenvolvimento urbano, a opção tecnológica etc. O aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica.

Segundo Soares e colaboradores (1992) a proposta de uma pedagogia crítica superadora, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devem ser analisados a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de ensino. Para efeito de um tratamento mais didático os conteúdos possíveis, paralelamente aos critérios de

organização no tempo escolar. Esses conteúdos surgem de grandes temas da “cultura corporal” e podem ser vistos quase como uma grande e abrangente classificação, suscetível de ser sistematizada em nível escolar, em todos os graus do ensino fundamental e médio.

São eles, numa ordem arbitrária: Jogo; Esporte; Capoeira; Ginástica e Dança. Cada um deles deve ser estudado profundamente pelos professores, desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo. Descrevemos no Anexo VII, os encaminhamentos metodológicos da teoria crítico-superadora com base em um dos seus conteúdos de ensino, o futebol.

A crítica da escola funcionalista e capitalista continuaria sendo escrita agora por Eleonor Kunz (1991; 1994) na proposta critico-emancipatória, esta visão valoriza a compreensão crítica ao mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar estes elementos por meio escolar. Dessa forma assume a utopia que existe no processo de ensino e aprendizagem, limitado, entretanto, pelas condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos. Do ponto de vista das orientações didáticas, Kunz afirma que o professor confronta, num primeiro momento, o/a aluno/a com a realidade do ensino, esse confronto expressa um processo de questionamento e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social. Esse mesmo sentido expressa-se na contextualização de temas compreendidos pela cultura corporal: jogo, dança, ginástica, esporte e capoeira. São esses elementos culturais que constituem os conteúdos para o currículo crítico-emancipatório. Kunz propõe que esses elementos sejam ensinados

por meio de uma sequência de estratégias, denominada "transcendência de limites", com as seguintes etapas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento.

Para esse autor que defende o ensino crítico é a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, os mesmos que formam falsas convicções, interesses e desejos. Assim, a tarefa do currículo crítico-emancipatório é promover condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino, encaminhado para uma emancipação, possibilitado pelo uso da linguagem, que tem um papel importante no agir comunicativo (NEIRA e NUNES 2009).

Nesse sentido a Educação Física ganha novos olhares e sua crescente polissemia é cada vez mais debatida pelos profissionais da educação e Educação Física, os enfrentamentos epistemológicos nessa área do conhecimento ganha novas interpretações, o processo sócio histórico na construção dos significados sobre a Educação Física são múltiplos e entende-los é fundamental.

CAPÍTULO 2 - A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR PAULISTA

Os documentos curriculares da Secretaria apresentam como fundamento teórico para justificar a mudança curricular a pedagogia das competências, que é apresentada a partir de três tópicos centrais.

O primeiro é “as competências como referência”, que discorre sobre o processo de competências e habilidades que são idealizadas para o Ensino Fundamental e Médio em todas as áreas do conhecimento do currículo. Para explicar esse processo, a Secretaria de Educação busca fundamentos na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/1996) e nos Parâmetro Curriculares Nacionais de Educação, elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. Segundo a Secretaria, esses tópicos relatam que o currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender, tendo a prioridade para a competência da leitura e da escrita.

O segundo item trata da linguagem como sistema simbólico, amplia a didática da implantação do currículo, inserindo vários sistemas de linguagens para o desenvolvimento das competências.

E por fim, a “Articulação das competências para aprender” que prioriza as competências para aprender formuladas a partir do Exame Nacional do Ensino Médio.

Nossa intenção nesse capitulo é analisar as competências do currículo da Secretaria e identificar se há alguma relação entre as teorias das competências e as teorias da cultura corporal e do Se-Movimentar.

As teorias das competências foram difundidas no Brasil a partir da década de 1990 a partir da disseminação da obra de autores como Philippe Perrenoud e Donald Shõn. A eles se juntam autores da linhagem construtivista e, o sócio construtivismo interacionista de César Coll, cuja maneira de pensar a educação é a base dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil.

Esse pensamento pedagógico foi um dos mais divulgados na área de educação na década de 1990, principalmente pela sua presença em documentos como os PCN's, que foram distribuídos em todo o território nacional. O que estas pedagogias têm em comum é a preocupação em preparar o estudante para o mercado de trabalho e para o exercício da "cidadania". Nessa mesma perspectiva o documento da Unesco "Educação: um tesouro a descobrir", elaborado sob a coordenação de Jacques Delors (1998) e "Os sete saberes necessários à educação do futuro", coordenado por Edgar Morin (2000) foram produzidos, discutidos e tiveram enorme repercussão internacional. Em comum são documentos que reforçam as concepções psicológicas da educação.

No mundo do trabalho a competência caracteriza as dimensões potenciais ou efetivas dos trabalhadores de agir eficazmente em função das exigências das empresas. Com a noção de competência, definem-se os saberes experienciais necessários ao trabalho, os quais permitem que os sujeitos resolvam os problemas que surgem na vida profissional. Portanto, quando se coloca em primeiro plano as

práticas que querem estimular as competências, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes acadêmicos e científicos.

A partir da aprendizagem centrada nas disciplinas de ensino (na qual os saberes são acentuados e ampliados), a pedagogia norteada pelas competências define as ações que o aluno deve ser capaz de realizar depois da aprendizagem. Porém, algumas pesquisas afirmam que essa pedagogia representa um entrave por tornar as aprendizagens mais rígidas. Também são citadas questões sobre as complexas relações entre a lógica do ensino das disciplinas e a lógica da competência associada à aquisição de uma especialização complexa, transversal e exportável para fora do campo escolar. Quando os currículos determinam as experiências no modo de trabalho “na prática” do professor, os discursos sobre a mobilização da competência podem levar a outras questões, como por exemplo: o processo de rigidez do currículo e sua difícil apropriação da comunidade escolar.

Para a Secretaria de Educação o currículo pautado nas competências:

> (...) supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que ele contará para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas idéias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. É com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão (SÃO PAULO, 2010, p. 13).

Neira (2003), em obra que traça diretrizes pedagógicas para o desenvolvimento das competências na Educação Física, aponta que, os professores dispõem de conhecimentos, e referenciais teóricos validados na prática, que podem

não apenas descrever a disciplina, como também explicá-la. Contudo, o que resta saber é em que medida os professores fazem uso desses conhecimentos para a organização e a execução da ação pedagógica. O quanto dessa ação não sofre influência da intuição, tradição e do senso comum. Temos a impressão de que hoje em dia o problema não consiste em saber se temos ou não suficientes conhecimentos teóricos ou práticos, a questão é saber se para desenvolver a docência, mobilizamos esses conhecimentos e, através deles, construímos outros.

Segundo o autor, Piaget reforça constantemente a importância do professor e do trabalho docente em sala de aula, ou nas quadras, tal qual um pesquisador e seu objeto de estudo. O professor teria a função de organizar propostas de ensino baseadas em situações-problema - o que leva o aluno a pensar e lhe proporciona mais espaço para o descobrimento e construção de ideias próprias sobre o mundo -, ao invés de fornecer informações prontas. Logo essas ideias consistem em teorias psicológicas na educação.

Nesse caso, segundo Neira (2003), tratando-se de Educação Física, pode-se considerar algumas orientações didáticas:

> um determinado grupo que inventou um jogo e explicou aos demais; uma dança pesquisada e demonstrada por um aluno; uma atividade expressiva manifestada; uma luta a qual os alunos são desafiados; uma construção com materiais; uma leitura de uma música ou parlenda e suas vivências; uma escrita sobre um jogo, etc. Dessa maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como unidades básicas do processo de ensino e aprendizagem caracterizadas por: relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, organização grupai, conteúdos de aprendizagem, recursos didáticos, distribuição do tempo e do espaço e critério avaliador; tudo isso procurando atender determinadas intenções educacionais explícitas(NEIRA, 2003.p,24).

Para o autor a proposta de Cesar Coll estabelece um agrupamento em capacidades cognitivas, intelectuais, psicomotoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção e atuação social que tem a vantagem de não atomizar excessivamente o que se encontra fortemente inter-relacionado ao mesmo tempo em que mostra a indissociabilidade, no desenvolvimento pessoal, das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social.

Essas capacidades podem ser reconhecidas por alguns teóricos como competências, porém, segundo Neira (2003), ressalta que o seu acoplamento à palavra "habilidades" gerou entre muitos professores de Educação Física o entendimento de que competências e habilidades motoras são a mesma coisa. Assim, desencadear um processo de estruturação de competências seria para eles possível através de um trabalho que concentrasse a repetição de atividades como correr, arremessar, saltar, driblar, etc.

Em outro sentido, Neira (2003) traz informações importantes para a análise das competências:

> é possível entender a noção de competência como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como de saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou qualificação na esfera do trabalho (p, 44).

Portanto, é importante reconhecer que a noção de competência tem múltiplos sentidos. Como por exemplo, a de recursos cognitivos e afetivos diversos, para enfrentar um conjunto de situações complexas, e afirma que para que haja competência, é preciso que se coloque em ação um repertório de conhecimentos,

capacidades cognitivas, capacidades relacionais, etc. Igualmente, defenderá uma competência como uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capa cidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles. Para enfrentar da melhor maneira possível uma situação, devemos no geral colocar em jogo e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos (NEIRA, 2003).

A competência implica, também, numa capacidade de atualização dos saberes. Descrever uma competência equivale, na maioria das vezes, a evocar elementos complementares: os tipos de situação nas quais há um certo domínio; os recursos mobilizados, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e tempo real.

Competências são, portanto, capacidades que se apoiam em conhecimentos. A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer o conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o conhecimento do conteúdo que se vai lecionar, etc. Compreende-se que é fundamental considerar a situação em que se desenvolve o trabalho, na medida em que mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente.

De forma resumida, poderíamos entender o conceito de competências como capacidades de natureza cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora que se expressam,

de forma articulada, em ações cotidianas, influindo, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade.

> Como ilustração, podemos citar comunicar-se por meio de diferentes formas: fala, escrita, desenhos, esquemas; relacionar-se com outras pessoas, trabalhar em equipe; ter iniciativa; organizar-se pessoalmente; organizar seu ambiente de trabalho; buscar dados e informações para fundamentar argumentos e decisões; utilizar com fluência tecnológica disponíveis cotidianamente aos cidadãos e profissionais (NEIRA, 2003. p, 45).

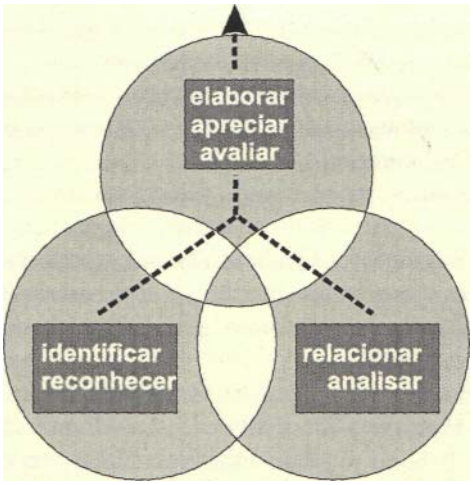
Nesse caso o autor traz elementos para entendermos melhor as competências na educação, logo as competências no currículo da Secretaria propõem que:

> as competências podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que têm de específico. Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela. (SÃO PAULO. 2010. p, 12).

Os elaboradores do currículo em Betti et.al (2010) expõem que os percursos do currículo iniciam-se pela definição de habilidades e competências formuladas como expectativas de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos/temas abordados. É importante destacar que algumas modalidades de jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas são apresentadas como obrigatórias, outras apenas como sugestões a serem compatibilizadas com o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar.

Assim, habilidades e competências referenciadas a “identificar”, “relacionar”, “reconhecer”, “perceber”, “discriminar”, “comparar”, “analisar”, “selecionar”, “valorizar”, “compreender”, dentre outras, vão se articulando ao longo dos anos em direção a competências mais complexas, como, “elaborar”, “avaliar”, “propor”, “apreciar”, nas quais estão presentes as ideias da criação, da avaliação de si próprio, de outrem e do meio, da intervenção na realidade a partir das condições efetivas da vida dos alunos, de modo a viabilizar a construção da autonomia critica e autocrítica, conforme procuramos demonstrar na figura abaixo.

AUTONOMIA CRÍTICA E AUTO-CRÍTICA



> Optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando-se a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Esse é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida

> são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum (SÃO PAULO, 2010, p.13).

2.

O uso das competências nos quadros organizadores curriculares não está de fato estabilizado no contexto escolar, as práticas e didáticas sobre essas teorias muitas vezes não dialogam com a realidade local e identificar esse proposito nos currículos prescritos fica muitas vezes evidente, com isso, exige uma ginástica conceitual que provoca confusões devido a sua complexidade, mas, sobretudo devido a acrobacias que frequentemente são realizadas para transformar o conceito em objeto curricular da educação (JONNAERT, 2010).

A lógica curricular das competências segundo Jonnaert (2010) remete às teorias atuais do currículo, que indicam os conteúdos a serem ensinados nos programas de ensino para que os alunos desenvolvam competências. Essa lógica se apoia, em uma compreensão do que uma pessoa em situação de aprendizagem escolar realiza para se tornar competente, como se as competências fossem algo que só a escola pudesse ser encarregada de transmitir, ou até mesmo as competências da escola são mais indicadas.

É fato que algumas apreensões do conceito de competência podem cair numa perspectiva tecnicista de formação orientada tão somente por objetivos instrucionais, ou mesmo confunde competência com habilidade, desconectada de conhecimentos culturais diversos, perdendo, por consequência, a possibilidade de relacional do conceito e suas mediações pedagógicas. Para não se falar da recaída tecnicista de algumas normas quando transformam as competências listadas num

conjunto de prescrições sem qualquer compromisso com os contextos de formação, suas singularidades e dinâmicas sociopolíticas (MACEDO, 2008).

Por esse motivo nos causa estranheza o currículo da Secretaria fazer com os alunos venham a “recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (SAO PAULO, 2010, p, 19).

Uma vez que os conhecimentos veiculados são desconectados dos conhecimentos culturais e de outros discursos que muitas vezes permeiam a escola, a aproximação de um currículo com laços tecnicista pode aprofundar ainda mais a alienação e formar sujeitos que não compreendam a diversidade sociocultural, segundo Macedo (2008).

Podemos verificar, ainda segundo o autor, os argumentos dos teóricos que advogam em prol das competências uma ampliada e dialética possibilidade formativa, porém, isso não se faz verdade. As fragmentações encontradas nos currículos pautados na disciplinarização, assim como no que concerne aos processos reducionistas nos quais, muitas vezes, essa mesma disciplinarização reduz a formação a aspectos insulares do conhecimento sistematizado, podem trazer apenas uma monocultura na dinâmica do currículo. Assim o currículo da Secretaria apresenta pretende:

> (...) organizar as opções das equipes escolares, propiciando uma articulação necessária entre os diversos temas selecionados, sempre tendo em vista o desenvolvimento das habilidades dos alunos e sua aprendizagem (SÃO PAULO, 2010, p.186).

No entanto, os temas citado são selecionados pela Secretaria, os autores da proposta não reconheceram as particularidades culturais de cada escola e se quer dialogaram com professores.

O currículo da Secretaria entende a dinâmica da escola em um prisma uniformizado, uma vez que sua prescrição nos currículos é igual para todo o Estado de São Paulo. Nesse caso, sustenta que sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana.

Por fim, segundo o currículo da Secretaria, todos os conteúdos e métodos empregados nos documentos devem limitar-se à observação e às explicações causais dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos que estão inseridos nos conteúdos.

Sacristán (2000) nos alerta no que pode acarretar a prescrição e diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo que supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. A ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação, em uma sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe. Dessa cultura comum fazem parte os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização de conteúdos para um determinado ciclo de estudos etc.

Nessas condições, o currículo referido por competências (Neira, 2011) está distante da criticidade e entende as relações sociais no âmbito da educação de

forma monocultura. Currículos assim formatados se configuram como campos fechados, impermeáveis a qualquer conceito de criticidade com o patrimônio cultural da cultura corporal de movimentos que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade. Tais propostas, no nosso entender, se coadunam com um projeto pedagógico idealizado que reproduz as relações sociais, sendo as pessoas preparadas para o mercado de trabalho, para a competitividade e a meritocracia.

CAPÍTULO 3 - A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTOS NO CONTEXTO DA REFORMA CURRÍCULAR PAULISTA

A ambiguidade parece ser uma característica bastante forte da área da Educação Física escolar. As pesquisas de Daolio (1995) e de Caparroz (2007), ao entrevistar professores, detectaram uma grande dificuldade por parte dos profissionais em justificar a especificidade da Educação Física escolar. Os discursos oscilavam entre a preparação (treinamento) esportiva, a promoção da saúde, a socialização, o desenvolvimento físico e mental, entre outros aspectos da área. Parece não haver um conhecimento específico para o componente sistematizado, assimilado e aplicado pelos professores que atuam nas escolas. Certamente, um elemento que pode explicar esse fenômeno é a existência de práticas ligadas à Educação Física que tangenciam a dimensão pedagógica vinculada a outros espaços como: clube, academia, empresa, clínicas, hospitais, etc. Nessa ótica a Educação Física é, portanto, uma prática social, construída culturalmente e reproduzida tradicionalmente em diversos ambientes e espaços.

Portanto, ainda persistem ideias provenientes das teorias não críticas e crítico-reprodutoras e críticas, que nesse caso são (biologia, psicologia, tecnicismo e cultura). No que se refere ao papel social da Educação e Educação Física escolar, que fundamentam as práticas pedagógicas do componente, essas quatro categorias possuem forte tradição, podendo ser responsável por cristalizar uma dinâmica particular de aula, que, independente da sua eficiência no que diz respeito à contribuição para o processe educativo, possui uma eficácia simbólica na sociedade.

No entanto, alguns professores não sabem distinguir com qual referencial teórico trabalha.

Nessa ótica a tradição inerente à prática escolar da Educação Física exige certo comportamento por parte dos professores e alunos, os atores da comunidade escolar sofrem com essas nuances da área, legitimado socialmente esse componente curricular que, por sua vez, ratifica essa prática culturalmente construída, independentemente de toda e qualquer discussão acadêmica que se possa fazer em torno do assunto. Em contrapartida, as práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva crítica da Educação Física muitas vezes divergem dos currículos, sinalizando que as práticas reprodutoras muitas vezes pouco dialogam com as comunidades, essas práticas da cultura corporal de movimentos, quando introduzidas no universo escolar dificilmente são identificadas por estarem cristalizadas (NEIRA e NUNES, 2009).

Portanto, promover mudanças na dinâmica sociocultural da Educação Física escolar é contrapor-se a conceitos, valores, crenças e tradições, há muito tempo arraigados à prática dessa disciplina. Uma transformação pedagógica nesta área exige uma mudança paradigmática. Não se trata de uma mera substituição de modelo ou de inscritos curriculares, quando o anterior é inteiramente refutado por ser contrário ao novo. Este componente, como vimos, é o responsável pela transmissão e reconstrução das manifestações corporais a partir da sua historicidade, ou seja, o estudo e a compreensão das influências de diversos elementos filosóficos, políticos, religiosos, sociais e pedagógicos que se constituíram ao longo da sua história, para que possam ser entendidos, configurando uma

perspectiva cultural sobre a linguagem corporal, isto é, a cultura corporal (NEIRA e NUNES, 2006).

Por essa polissemia no conceito de “cultura corporal” é que o componente curricular tem assumido diferentes conotações, provenientes das distintas interpretações feitas por diversos pesquisadores na área da Educação Física Escolar, muitas vezes fundamentadas em concepções diferentes e até de divergentes linhas teóricas. Se quisermos compreender o que cada abordagem — cada autor — quer dizer quando se refere à cultura corporal, é necessário que saibamos de que ponto de vista aquele partiu, em qual referencial teórico se fundamenta, ou seja, em uma perspectiva crítica ou não crítica de educação, nas relações conservadoras, precisamos fazer uma genealogia do conceito difundido na proposta do Estado no currículo de Educação Física.

Nesse caso o currículo expõem as seguintes questões sobre a “cultura corporal”:

> O enfoque cultural ganhou relevância na Educação Física por levar em conta as diferenças manifestas pelos alunos em variados contextos e por pregar a pluralidade de ações, sugerindo a relativização da noção de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma. Assim, entendemos que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se (SÃO PAULO, 2010. P, 180).

Segundo aos autores da proposta curricular de educação física ao longo da década de 1990 e adentrando ao século XXI, muitas obras foram publicadas tendo como temática a abordagem culturalista da Educação Física. Tal perspectiva está

presenta na proposta curricular paulista ao afirmar ser a cultura o fundamento principal da proposta porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

> No ensino da Educação Física escolar, pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento e buscar ampliá-lo, aprofundá-lo e qualificá-lo criticamente. Desse modo, espera- se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e das atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – que tem sido denominado “cultura de movimento” (SÃO PAULO, 2010, p.180).

Em resumo o objetivo da Educação Física escolar deve estar alicerçado nos elementos da Cultura Corporal, ou Cultura de Movimento, ou ainda Cultura Corporal de Movimento, quais sejam, jogos, esportes, ginásticas, lutas e atividades rítmica/dança. Esses elementos da Cultura Corporal são considerados conteúdos “clássicos” ditos clássicos por um dos autores elaboradores do currículo, segundo Betti e Zuliani (2002) esses conteúdos estiveram presentes, sob várias formas, em alguns períodos do processo histórico da Educação Física Escolar, devendo ser tomados como construções humanas, patrimônios culturais a serem pedagogizadas nas aulas de Educação Física (BETTI et al., 2010).

Em busca da genealogia dos conceitos tratados no currículo da Secretaria São Paulo (2010), procuramos verificar a quais bases teóricas a cultura de movimentos e o se- movimentar estão atrelados.

Zuliani e Betti (2002) e Betti (2010) salientam que a Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir uma tarefa de modo a introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena é afetiva, social, cognitiva e motora”.

Com a finalidade de atender a cultura corporal Betti (2005) busca conceber a Educação Física escolar como prática pedagógica no âmbito da cultura corporal de movimento, e não a percebendo como restrita à escola, a define como “área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica, que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos”.

Segundo o autor, a cultura corporal de movimento é aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente produzindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana. A motricidade humana é entendida, a partir de Manuel Sérgio, como capacidade de movimento do ser humano para a transcendência, e como agente e criadora de cultura. O conceito de qualidade ali incluído é valorativo, quer dizer, exige a opção por valores, entendidos estes como possibilidades de escolha.

O currículo da Secretaria usa as referências de Jocimar Daolio que elege o tema da seguinte maneira: todas as manifestações corporais humanas são geradas

na dinâmica da cultura expressando diversificando e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Daolio (1995) publicou uma obra que repercutiu na área como uma das mais significativas sobre cultura corporal. O autor estrutura suas análises na antropologia, reconhecendo que somos uma cultura entre tantas outras, logo não somos única. Entretanto, esse conhecimento não se dá objetivando apenas a comparação com a nossa cultura para percebermos quão diferentes elas são. Esse conhecimento é realizado a fim de se compreender o sentido de determinada manifestação cultural numa dada sociedade e, a partir daí, relacionar com certos aspectos da nossa própria sociedade. Porque, apesar das diferenças entre as várias sociedades, existem semelhanças entre os seres humanos, das quais a mais interessante é a capacidade de se diferenciarem uns dos outros, de se expressarem das mais variadas formas, sem perderem a condição de seres humano. A variabilidade cultural que torna a humanidade plural e faz com que os homens, apesar de pertencerem todos à mesma espécie, se expressem por meio de especificidades culturais.

Segundo o autor, o corpo humano não é um dado puramente biológico sobre o qual a cultura impinge especificidades. O corpo é fruto da interação natureza/cultura/conceber o corpo como meramente biológico é pensá-lo explícita ou implicitamente como natural e, consequentemente, entender a natureza do homem como anterior ou pré-requisito da cultura. A crítica aos que propõem a volta a um suposto corpo natural não atingido pela cultura, segundo ele, parte do princípio que não se pode esquecer a natureza necessariamente social do corpo, sendo possível

somente pensar em novos usos do corpo, já que a cultura é passível de reinvenções e recriações. É justamente esse sentido específico que incide sobre toda e qualquer atividade corporal que impede de pensar o corpo como um dado biológico. O que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais.

Segundo, o autor o ensino da Educação Física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer.

Eleonor Kunz é uma das referencias teóricas do currículo de Educação Física da Secretaria São Paulo (2010) no conceito de “se-movimentar”. Para ele, os quatro aspectos de análise a pouco referidos, ou seja, o sujeito/autor, a situação, a modalidade e o significado dos movimentos são imprescindíveis. Neste sentido, o se-movimentar humano significa um entendimento de inseparabilidade entre Homem/Mundo. A perspectiva de totalidade sempre foi exigência nas teorias filosófico-sociais dos últimos tempos, porém, ela só é possível, no caso da análise do movimento humano - quando este “se-movimentar” for compreendido como um modo especial de “estar-no-mundo” e de uma atualização da unidade “primordial de homem-mundo” como se apresenta na fenomenologia. Desta forma, o “se-movimentar” é sempre um acontecimento relacional entre Homem-Mundo, representado aqui como um diálogo. O movimento é entendido como um diálogo porque, como conduta humana, este modo de ser/estar é sempre um questionar e receber respostas, de ser questionado e de responder em relação ao mundo de

movimentos, e, desta forma, mundo e movimentos vão se constituindo em significados. Esta relação dialógica é fator determinante na configuração de sentidos/significados subjetivos e objetivos

Outro aspecto importante da proposta curricular é sua preocupação com o desenvolvimento da crítica o que implica em estabelecer relações entre a cultura corporal e os processos sociais. No caso dos autores da proposta encontramos formas diferentes, porém complementares da questão. Para Betti (2002; 2010), a cultura corporal inclui formas que vem historicamente desenvolvendo as produções culturais e melhorando a qualidade da prática. Daolio (1995) fala em relacionar a própria cultura com aspetos sociais, reconhecer as manifestações e que esta é passível de reinvenções. Kunz entende o se-movimentar na ótica que o homem apenas movimenta não interfere, aprende os sentidos e significados não contestados e sim subjetivos ou objetivos. Já Soares (1992) é a autora que mais tem laços com a teoria crítica, uma vez que esta traz conceitos como classe social e poder, entre outros ancorados na criticidade.

Pequenos excertos da proposta podem nos ajudar a estabelecer o distanciamento do currículo com as teorias críticas.

> A transformação a que nos referimos não pretende negar a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas possibilidades de atuação (SÃO PAULO, 2010, p.179).

Verificamos aqui que as indicações iniciais nos documentos propõem não negar a tradição da área de Educação Física construída socialmente, mas ampliar e

qualificar, ou seja, colocar em local adequado as possibilidades de atuação da área. Dessa forma segundo os autores

> O enfoque cultural ganhou relevância na Educação Física por levar em conta as diferenças manifestas pelos alunos em variados contextos e por pregar a pluralidade de ações, sugerindo a relativização da noção de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma (SÃO PAULO, 2010, p.180).

Por mais que o enfoque cultural preze as diferentes manifestações na Educação Física, elegeram-se algumas das práticas como as principais da cultura corporal de movimentos deixando de lado a relatividade das manifestações, não usando as categorias da teoria crítica como “reprodução social”, que poderia ser usada.

Assim, diversas contradições se apresentam na proposta:

> Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos. Enquanto a Educação Física pautou-se unicamente pelo referencial das ciências naturais, ela pôde afirmar categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas, sob o argumento de que corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções também semelhantes ou padronizadas (SÃO PAULO, 2010, p.180).

Os escritos do currículo neste caso prezam pelas contribuições da dinâmica da variabilidade para o movimentar-se e advoga contra os conhecimentos positivistas das ciências naturais. Porém, o mesmo currículo defende uma concepção de escola tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe as unidades. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades,

diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum ou igual (SÃO PAULO, 2010). Ou seja, as teorias presentes nos escritos do currículo são apresentadas para professores, gestores, entre outros profissionais da educação, sob a premissa que é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir uma base comum.

Segundo Neira e Nunes (2009), a valorização do conhecimento histórico acumulado por diversos atores na escola gera a necessidade de constituir novas ideias sobre a educação que comportem um currículo crítico tal que receba/atenda as adversidades de classe social. Talvez seja esse o grande desafio da educação com base em uma perspectiva crítica: contemplar essas adversidades em seu projeto político-pedagógico e na organização da proposta curricular, efetivando, assim, a inclusão das pessoas pertencentes às diversas camadas sociais no processo educativo, sem silenciar as práticas sociais e sim inclui-las nos currículo, e tão pouco garantir uma base comum, pois, nesse caso haveria uma “reprodução social”.

No currículo de Educação Física, segundo a Secretaria:

> pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento e buscar ampliá-lo, aprofundá-lo e qualificá-lo criticamente. Desse modo, espera- se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e das atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se que tem sido denominada “cultura de movimento” (SÃO PAULO, 2010, p.180).

Para melhor entender essas questões os autores trazem as seguintes explicações nos documentos:

> Para destacar o fato de que se trata de sujeitos que se movimentam em contextos concretos, com significações e intencionalidades, tem-se utilizado a expressão “Se-Movimentar”. O “Se”, propositadamente colocado antes do verbo, enfatiza o fato de que o sujeito (aluno) é autor dos próprios movimentos, que estão carregados de suas emoções, desejos e possibilidades, não resultando apenas de referências externas, como as técnicas esportivas, por exemplo. Estamos nos referindo ao *movimento próprio* de cada aluno” (p, 180).

Nos causa estranhamento expressões como “movimento próprio de cada aluno”, uma vez que, o enfoque acrítico da Proposta Curricular é facilmente constatado quando se analisam as habilidades e competências a serem desenvolvidas por meio dos conteúdos relacionados. Mesmo que pontualmente a proposição de um trabalho pedagógico tenha feito menção às questões do preconceito e discriminação que envolvem algumas manifestações, a absoluta maioria das competências e habilidades explicitadas no documento abarcam a compreensão e identificação de aspectos técnicos e táticos a serem aprendidos e realizados nas aulas, sendo seus conteúdos, esportes, lutas, ginástica, atividades rítmicas, lutas e jogos, bem como as capacidades físicas (NEIRA, 2011).

Segundo os documentos referindo-se à Educação Física e à consciência:

> Assim, pode-se definir o Se-Movimentar como a expressão individual ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos. Ora, a educação escolarizada visa a aumentar o repertório dos alunos, influir em suas vidas, mobilizar seus desejos e potencialidades, possibilitando a tomada de consciência de suas vinculações socioculturais (SÃO PAULO, 2010, p. 181).

Nessa visão do currículo analisamos o conceito de consciência que segundo a teoria crítica é definida como o processo pelo qual, através de uma educação dialógica, se passa de uma atitude passiva a uma atitude ativa diante do mento social, ou de consciência ingênua a uma consciência crítica. O processo de conscientização implica no reconhecimento da situação de opressão em que os grupos subordinados estão envolvidos, este reconhecimento faz parte das condições para a transformação das estruturas da dominação (SILVA, 2000).

Para ilustrar as concepções da não consciência do currículo, basta observar a ênfase nos conteúdos decorrentes da cultura hegemônica (práticas esportivas brancas, burguesas, cristãs e europeias e/ou americanas), com pouquíssimas ocasiões para o estudo daquelas manifestações oriundas das minorias culturais. Produzidos sob essa lógica do currículo, em certa medida, constituem-se em recursos pedagógicos que servem para silenciar as manifestações das minorias. Uma maneira sutil de fazer isso é recorrer à interpretação das práticas corporais populares com base na produção científica para impossibilitar que as vozes dos alunos circulem durante as aulas (NEIRA, 2011).

Por esse viés hegemônico e silenciador o currículo exemplifica que:

> as várias experiências de saltar realizadas nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental vão sendo confrontadas com as experiências esportivas do salto em distância e do salto em altura, modalidades específicas do atletismo, ou as experiências de passe com mãos e pés, utilizando bolas de diferentes tamanhos e pesos, realizadas em várias atividades ou jogos nas séries iniciais, serão experimentadas e compreendidas como elementos necessários para a prática de modalidades esportivas como o basquetebol, o handebol ou o futsal. As experiências com várias situações rítmicas serão cotejadas com organizações mais complexas, como manifestações de danças regionais e nacionais. As experiências com os movimentos corporais

> serão fundamentadas em explicações sobre o funcionamento do organismo (SÃO PAULO, 2010, p. 182).

Nesse caso os documentos afirmam todas nossas análises, uma vez que sua preocupação com o movimento é exacerbada e a criticidade não permeia os escritos no documento. Segundo Neira (2011), os textos que compõem o currículo procuram explicar e organizar didaticamente, os conteúdos distribuídos bimestralmente. Os conhecimentos são abordados de forma superficial e fragmentada. O tom informativo e instrumental sobrepõe-se a qualquer preocupação com o desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos educadores e, consequentemente, dos educandos. Quando confrontamos esses elementos com os conceitos da teorização curricular apresentada constata-se o ressurgimento da perspectiva tradicional consubstanciada no tecnicismo educacional. Ou seja, os conteúdos estão dados. Cabe ao professor desenvolver boas situações de aprendizagem para que os alunos possam desenvolver competências e habilidades.

Para confirmar a citação acima basta considerar a afirmação de que o currículo:

> (...) deve proporcionar aos alunos experiências que os levem a compreender formas e dinâmicas de jogos mais elaboradas, tornando-os mais capazes de responder efetivamente às situações-problema que os significados/ sentidos de sua cultura propõem (SÃO PAULO, 2010, p. 183). (Grifo nosso)

É difícil, segundo Neira (2011), acreditar que um currículo uniforme como o da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possa dialogar com uma população tão diversificada das mais de 5000 escolas. E ainda sim suplantar a criticidade com esse modelo uniforme de currículo. Diante disso, o que se verifica é

que o avanço que a área conquistou nos últimos anos com a teorização crítica do currículo foi solapado por “uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender”. Para a Secretaria, os alunos que frequentam as escolas situadas no litoral ou que se localizam as margens do rio Paraná, aqueles que residem na zona urbana ou rural, central ou periférica das grandes cidades devem aprender os mesmos conteúdos indistintamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual momento político do país é notório e relevante o movimento em torno de uma proposta que ajude a resolver os enormes obstáculos que o debate sobre os investimentos públicos na educação produz. Leis como a LDB (Leis de Diretrizes e Base) e o PNE (Plano Nacional de Educação), e ações como o FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) são exemplo desse processo.

Se a questão do financiamento é central no debate educacional a questão curricular não deixa de ser também fundamental. Se não há educação sem financiamento público, não há escola sem currículo. Sendo o currículo a referência maior ao que a escola se propõe a ser, a compreensão de suas dimensões, importância e interesses é de fundamental importância. Esse estudo teve como sua preocupação central procurar compreender o que há de novo, se é que há, na proposta curricular para a disciplina de Educação Física elaborada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a partir de 2007 e que passou a ser denominada de currículo oficial a partir de 2010.

A partir da nossa hipótese, procuramos encontrar nos documentos oficiais da Secretaria os elementos que nos permitissem responder a nossa questão: quais os fundamentos que orientam a Proposta Curricular para a disciplina de Educação Física no âmbito do processo de reforma curricular em curso no Estado de São Paulo. Identificamos nos documentos traços que nos permitem afirmar que grande parte da proposta está ancorada nos fundamentos da Pedagogia das Competências. Essa pedagogia, oriunda das ciências naturais, é fruto das teorias positivistas,

apresentando grande proximidade com as teorias da Psicologia. No caso do currículo, identificamos que o termo competências tem várias nuances, e que o esforço teórico realizado com a finalidade de introduzir o termo nos currículos são inegáveis. Com isso, termos como o mundo do trabalho e falas que visam tornar a educação espaço privilegiado para a disseminação de práticas da formação para o trabalho se tornam comuns.

Identificamos que os fundamentos presentes no currículo de Educação Física se pautam na Cultura corporal de movimentos e no Se-movimentar. Os autores da proposta acreditam que os alunos inseridos nas escolas do Estado de São Paulo devem compreender a cultura corporal como geral, e que essas foram construídas historicamente pelo homem e, por isso, tem que ser apreendidas e melhoradas. Para eles é importante também relacionar a própria cultura com aspectos sociais e reconhecer as manifestações corporais das diversas culturas e sendo possível vivenciar e recriar os movimentos. É importante também, segundo os autores, que o homem se-movimente, porém, não interfira nas manifestações corporais sem apresentar criticidades e entender que os movimentos têm significados únicos e que a subjetividade pode fazer parte desse contexto.

Ao apresentar as ideias contidas na proposta nosso objetivo era entender qual concepção de sujeito está presente nos documentos curriculares de Educação Física. Também procuramos identificar a analisar os confrontos entre currículo proposto e a criticidade no âmbito da cultura corporal, para isso usamos a Unidade de Contexto que esta pautada na criticidade anunciada nos documentos.

Dessa maneira, podemos afirmar que um sujeito crítico está longe da formação idealizada pelo currículo da Secretaria, uma vez que as bases teóricas do documento passam por teorias não críticas, apenas reprodutoras e, no que tange a Educação Física, o sujeito que participa das aulas apenas reproduz, pois conhece ou analisa as práticas em um contexto fechado sem a possibilidade de contestação sobre o que está sendo realizado nas aulas.

Assim, no âmbito da Proposta Curricular para a disciplina de Educação Física, podemos afirmar que suas diretrizes apresentam uma concepção produtivista da educação, fundada na Pedagogia das Competências, que objetivam a adaptação às demandas postas pelo processo de trabalho e da produção, fatos que impedem a manifestação da Educação Física como elemento de valorização da cultura e de uma proposta de formação cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____; LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ALMEIDA, José. L.V. *Desigualdade na Escola Burguesa*. In: Teorias e Políticas em educação (org.). São Paulo: Xamã, 2009.

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação*: Buscando Rigor e qualidade. In: Caderno de pesquisa, n.113, p. 51 – 64, julho, 2001.

ARANHA, Maria. L.A. *História da Educação e da Pedagogia:* geral e Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BETTI, Mauro. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.

BETTI, Mauro; DAOLIO, Jocimar; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A proposta curricular de Educação Física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: *Educação Física escolar*: Docência e cotidiano (org). Curitiba: CRV, 2010.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48. Pag. 69-88. Agosto/1999.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. pag. 62- 72, 1986.

BRASIL. Lei nº 10.172.09 de Janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Educação Física. Brasília: MEC. (1998).

CAPARROZ, Francisco. E. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular. Campinas, SP 3.ed: Autores Associados, 2007.

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

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DOLZ, Joaquim. OLLAGNIER, Edmmée. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: *O enigma da competência em educação*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE. João. B. *Educação de corpo inteiro*: Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

GO TANI. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. In: *Revista de Educação Física*/UEM Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008.

GRAMORELI, L.C e LIMA, M.E. Política, economia e sociedade: reflexões sobre o projeto educativo da Educação Física. In: *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson, 2007.

IRIA. Brzezinski (org). *LDB interpretada*: Diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

JONNAERT, Philippe. *Currículo e competências.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUNZ. Elenor. *Educação Física*: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ. Elenor. *Limitações no fazer ciência em Educação Física e esportes*: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. Números especiais 20 anos CBCE. Setembro. 1998.

KUNZ. Elenor. *Transformação didático pedagógica do esporte.* Ijuí: Unijuí, 1994.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez. 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm

LOWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen*: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento/Michael Lowy. Trad. Juarez Guimarães e Suzane Felicie Léwy. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, Roberto S. *Currículo*: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARQUES, D.M; MOURA, M.R.L. SANTOS, A. A. S.; SILVA, P. L; *Reformas educacionais e a proposta curricular do Estado de São Paulo: primeiras aproximações*. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas 30 de junho a 03 de julho de 2009. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/
seminario8/trabalhos.html

MATTOS, Mauro G. e NEIRA, Marcos G. *Educação Física na adolescência*: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MENEGUETTI, Rosa G. K. Ciência e Educação. In: *Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento*. Gaio, R. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio F.B. A recente produção cientifica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo – Brasil, set/dez nº 018, PP.65 – 81, 2001.

MOREIRA, Antônio F.B. *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEIRA, Marcos G. *A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes.* In: XI Seminário de Educação Física Escolar: Saberes Docentes. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011.

NEIRA, Marcos G. *Educação Física*: Desenvolvendo Competências. São Paulo: Phorte, 2003.

NEIRA, Marcos e NUNES, Mario L. F. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos e NUNES, Mario L. F. *Pedagogia da Cultura Corporal*: CrÍticas e Alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NUNES, Mario L. F. Educação Física: currículo, identidade e diferença. In: *Ensino de Educação Física.* São Paulo: Thomson, 2007.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. *A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*: entre a adesão e a resistência. Tese Doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC/São Paulo, 2001.

PRONI, Marcelo W. Brohm e a organização capitalista do esporte. In: *Esporte*: história e sociedade (orgs.) Ricardo de Figueiredo Lucena. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RUSSO, Miguel H. e CARVALHO, Celso. A política educacional do governo Serra. Anais do IV Simpósio Internacional. Universidade Federal de Uberlândia, 2008. Disponível: http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf

RUSSO, Miguel H. e ANDRADE SILVA, Valéria. Reforma educacional e indicadores de qualidade do ensino na escola pública. Anais do III Seminário de Educação Brasileira, Campinas: CEDES, 2011. p.76 – 77.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo:* Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo*: Linguagens, códigos e suas tecnologias Coor. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*: Educação Física/ Coor. Maria Inês Fini.- São Paulo: SEE, 2008.

SÁ-SILVA, J.R. Almeida, ALMEIDA Cristóvão.D, GUINDANI. Joel. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas: In. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, Tomaz. T. *Documentos de identidade*: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz. T. *Teoria cultural e educação*: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES. Carmem. L. (Org.). *Metodologia do ensino de Educação Física*/coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES. Carmem. L. *Educação Física*: raízes Européias e Brasil. 3.ed. Campinas: Autores e Associados, 2004.

ZULIANI, Luiz R. BETTI. Mauro. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* –1(1):73-81, 2002.

ANEXOS

Anexo I - Definição de uma lição de ginástica sueca segundo Soares (2004 *apud* MARINNHO, s.d.-c, p. 188):

1º - Exercícios de ordem
2º - Exercícios de pernas ou movimentos preparatórios formando uma pequena série.

Esta série se compõe assim:

a) Movimento de pernas;
b) Movimentos de cabeça;
c) Movimento de extensão de braços;
d) Movimentos de extensão do tronco para frente e para trás;
e) Movimentos laterais do tronco;
f) Movimento outros de pernas;

3º - Extensão da coluna vertebral
4º - Suspensão simples e fáceis
5º - Equilíbrio
6º - Passo ginástico ou marcha
7º - Movimentos dos músculos dorsais
8º - Movimentos dos músculos abdominais
9º - Movimentos laterais dos troncos
10º- Movimentos das pernas
11º- Suspensão mais intensa que as do nº 4º
12º - Marchas ou movimentos de pernas, executados mais rapidamente que os outros para preparar para os saltos
13º - Saltos
14º - Movimentos de pernas
15º - Movimentos respiratórios

A Ginástica feminina era idêntica à masculina, com as seguintes restrições:

I – Evitar movimentos muito acentuados para trás;
II – Não realizar movimentos que possam congestionar a bacia ou (osso do quadril);
III – Abster-se do trabalho físico durante a menstruação;

Os principais aparelhos utilizados pelo método sueco eram e ainda são:

a) Barra móvel para exercício de suspensão e equilíbrio
b) Cavalo de pau, plintos, carneiros;
c) Espaldares e banco sueco;

Anexo II – Desenvolvimento de uma lição de ginástica, conforme preconiza o método Francês de Amoros.

1º - Exercícios elementares ritmados e sustentados por cantos, com o objetivo de desenvolver a voz e ativar os movimentos respiratórios.

2º- Exercícios de marchar e correr em terrenos os mais variados, escorregar e patinar, habituar-se às corridas de fundo e velocidade.

3º - Exercícios de saltar em profundidade, altura, e largura, em todas as direções, para frente, para os lados, e para trás, com ou sem armas, com ou auxilio de uma vara ou de um bastão, ou de um fuzil ou lança.

4 º- Exercícios de equilíbrio ou de passagem sobre pinguelas, barra fixa ou oscilantes, horizontal ou inclinada, a cavalo ou de pé, progredindo para frente ou para trás, a fim de habituar-se à passagem de ribeiros ou precipícios, utilizando-se de ramos de árvores ou de uma vara.

5º - Exercícios de transposição de obstáculo naturais, como barreiras, muros, fossos, etc. conduzindo na mão uma carga.

6º - Exercícios das mais diversas lutas para desenvolver a força muscular, a destreza, a resistência à fadiga e subjugar o adversário.

7º - Exercícios de trepar em escadas vertical ou progredir em escadas horizontal, fiza ou oscilante, como o auxilio dos pés e das mãos, ou então ao longo de uma corda cheia de nós, ou descer escorregando ou de qualquer outra maneira.

8º - Exercícios de nadar nu ou vestido, com ou sem carga, sobre tudo armado, de mergulhar e manter-se longo tempo em equilíbrio sobre a superfície limitada, aprender a salvar uma pessoa, sem se deixar agarrar por ela.

9º - Exercício para transpor um espaço determinado com suspenção variável de braços, mãos e pés, ou somente com auxilio das mãos ou ainda com o auxilio de uma vara ou corda esticada.

10º - Exercícios parados ou em movimento, com habilidade segurança, e suportar corpos de conformações variáveis, incômodos e pesados, algumas vezes homens e crianças: salva-las em perigo; arrastar ou empurras pessoas ou massas consideráveis para poder aplicá-las aos casos de utilidade militar ou de interesse público.

11º - Exercícios de prática da esferísticas antiga e moderna, atlética e militar em todas as suas modalidades de lançar bolas, balões, e péla de diferentes pesos e tamanhos e arremessar todas as espécies de projeteis sobre pontos determinados.

12º - Exercícios de tiro ao alvo, fixo ou móvel.

13º - Exercícios de esgrima, a pé ou a cavalo, exercícios para manejo de toda espécie de arma branca.

14º - Exercícios de equitação; fazer o treinamento no cavalo de pau e repeti-lo depois, com o animal.

15º - Exercícios para as práticas das crianças pírricas ou militares e das danças de sociedade, dando a estas o mais amplo desenvolvimento.

Anexo III - informações a serem verificadas pelos pelotões de saúde, segundo Soares (2004, p. 114).

1. Lavei as mãos e o rosto ao acordar
2. Tomei um banho com agua e sabão
3. Penteei os cabelos e limpei as unhas
4. Escovei os dentes
5. Fiz ginástica ao ar livre
6. Fiz uma evacuação intestinal, lavando depois as mãos com água e sabão
7. Brinquei mais de meia hora ao ar livre
8. Tomei um copo de leite
9. Bebi mais de três copos de água
10. Fiz respiração profunda ao ar livre
11. Estive sempre direito, quer em pé quer sentado. Só li e escrevi em boa posição
12. Só bebi água em meu copo e só limpei meus olhos e nariz com os meus lenços
13. Dormi a noite passada 8 horas, pelo menos, em quarto ventilado
14. Comi frutas ou ervas bem lavadas. Lavei as mãos antes de comer e mastiguei devagar tudo o que comi
15. Andei sempre calçado e com roupa limpa
16. Não beijei nem me deixei beijar
17. Não cuspi nem escarrei no chão. Ao espirrar ou tossir usei o lenço
18. Não coloquei na boca, no nariz e nos ouvidos, nem os dedos, nem o lápis nem nada que estivesse sujo ou pudesse me machucar
19. Não tomei álcool. Não fumei
20. Não menti nem brincando

Anexo IV – Exemplo de planos de aula que orientam os professores.

1-Tema: Flexibilidade
2- Conteúdo específico: Atividades de alongamentos realizados em qualquer lugar.
3- Conceitos que podem ser trabalhados: Tensão e descontração, relaxamento.
4- Competências da área e da disciplina que podem ser trabalhados: • Assumir uma postura ativa na prática da atividade física, e consciente da importância deles na vida do cidadão • Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social e de mercado de trabalho promissor. • Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões físicas. • Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.
5- Desenvolvimento da aula: Os alunos deverão sentar-se de forma confortável utilizando o encosto da cadeira para manter a coluna vertebral o mais ereta possível, apoiando os ísquios de forma correta. Os pés devem estra apoiados totalmente no solo, afastados aproximadamente na mesma distancia dos ombros com os calcanhares na linha dos joelhos e as coxas paralelas ao chão. Mantendo as palmas das mãos sobre os joelhos ou coxas. O professor solicitará o fechamento dos olhos e orientará a atenção sobre a respiração que deve ser suave e profunda, utilizando somente as narinas. Os alunos deverão colocar as mãos sobre o abdômen enviando todo o ar para esse local, procurando sentir os movimentos de entrada e saída do ar, executando em torno de vinte respirações. Após a contração do abdômen, será solicitado que os alunos procurem enviar o ar para a caixa torácica, mantendo as mãos sobre os peitorais, executando assim a expansão do tórax e o aumento da capacidade dos pulmões, executando em torno de vinte respirações.
6- Interface com outras disciplinas: Biologia:

- Perceber e utilizar os códigos intrínsecos da Biologia
- Apresentar suposições e hipóteses acerca dos fenômenos biológicos em estudo.
- Conhecer diferentes formas de obter informações (observação, experimentação, leitura de texto e imagem, entrevistas), selecionando aqueles pertinentes ao tema biológico em estudo.
- Expressar dúvidas, ideias e conclusões acerca dos fenômenos biológicos.

Física:

- Construir e investigar situações-problemas, identificar a situação física, utilizar modelos físicos, generalizar de uma a outra situação, prever, avaliar, analisar previsões.
- Articular o conhecimento físico com conhecimento de outras áreas do saber científico.

7- Recursos materiais utilizados: Sala de aula e cadeiras.

Anexo V – Modelo de aula de Freire (1994).

JOGO DE AMARELINHA

O jogo de amarelinha em algumas regiões, recebe outros nomes, como “macaco”, “academia” e “sapata”, embora a primeira denominação adotada é a mais conhecida em nosso pais.

Basicamente, em termos cognitivos, este jogo exige coordenação espacial. Eu poderia ter dito, ao invés de em termos cognitivos, em termos motores, o que daria o mesmo. Ora, a noção espacial que se forma a partir dessa relação da criança com o espaço, está, entre outras, na base da formação de noções lógicas como a classificação e a seriação.

O fato de a criança saber orientar-se espacialmente no jogo de amarelinha, deslocando-se ora para um lado, ora para o outro, ora para frente, significa um saber fazer, uma inteligência corporal, que é resultado das interações realizadas entre ela, sujeito, com seus recursos corporais, e os elementos do meio onde brinca.

A função desse saber corporal não é apenas servir de suporte para formação do pensamento lógico; mais que isso, serve para garantir as adaptações no plano das ações práticas. Porém, aquilo que esta na base das coordenações motoras é abstraído, podendo vir a transforma-se, no plano da mente, em pensamento.

VARIAÇÕES DO JOGO DE AMARELINHA

Não é porque o jogo é realizado tradicionalmente com oito ou dez figuras geométricas (as casas) que nunca se deve altera-lo. Pelo contrário, uma vez que se contate que está sendo corretamente realizado pelas crianças, devem ser acrescentados novidades para ele. Por exemplo: ao invés de dez retângulos quadrados do mesmo tamanho, construir um de cada tamanho.

A criança que vinha brincando de acordo com esquemas especialmente adaptados para a forma anterior de jogo, tende a continuar utilizando-os do mesmo modo agora. Por conseguinte, isso causa inúmeros fracassos.

Na continuação do jogo, devem ocorrer sucessivas correções feitas pelas próprias crianças (conforme o caso, com pistas dadas pelo professor), até que os esquemas sejam readaptados para a situação atual.

Nessas circunstâncias o papel do professor deve ser o de garantir o espaço para que a criança posso agir com autonomia, de forma inteligente. Mas, se ele não quiser que o fracasso persista, como às vezes ocorre com alguma criança, deve auxiliá-las na solução de problemas.

O esforço do professor de Educação Física deve ser dirigido ao mesmo objetivo, entre outros, da aula em sala: o desenvolvimento cognitivo. A diferença é que, em Educação Física, deve-se dar maior ênfase à inteligência corporal (sem, porém, deixar de lado a inteligência conceitual).

Pode utilizar conhecimentos adquiridos em situações anteriores para dar conta da situação atual já constitui uma pista. Por isso, o professor deve ter o cuidado de não propor atividades não sejam relacionadas com outras já realizadas anteriormente.

AMARELINHA GIGANTE

Ao invés de oito ou 10 figuras, 12, 13 ou mais. A principal novidade aqui acrescentada é a exigência de precisão em alvo distante. Quanto mais figuras, maior a distância entre a criança que lança o objeto (pedrinha, casca de laranja etc.) e as figuras de números mais altos.

A exigência cognitiva da amarelinha não se refere apenas à ação da criança de saltar de uma figura á para a outra. Também o ato lançar o objeto solicitando coordenações motoras finas e muitos especiais, referindo-se particularmente à relação das crianças com um espaço muito definido, que exige muita precisão.

Uma noção que muito preocupa os alfabetizadores – a lateralidade – é solicitada em jogos dessa natureza. Assim sendo, não estranha que muitas crianças já tenham adquirido essa noção antes de entrar na escola: em quantos de seus brinquedos, a criança já se exercitou as funções que definem a lateralidade? Se, no entanto, se constatar que a lateralidade não esta suficientemente desenvolvida para dar conta das exigências escolares pode-se atingi-la recorrendo a jogos como amarelinha.

Quando brincam de amarelinha, as crianças, principalmente quando já estão hábeis nesse jogo, executam uma quantidade enorme de saltos, habilidade fundamental para a realização de inúmeras atividades importantes para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos.

ALTERAÇÕES DOS NÚMEROS DA AMARELINHA

Defina uma ordem numérica diferente daquela que tradicionalmente existe na amarelinha. Por exemplo, o número 1 na ultima figura, o numero 10 no meio etc.

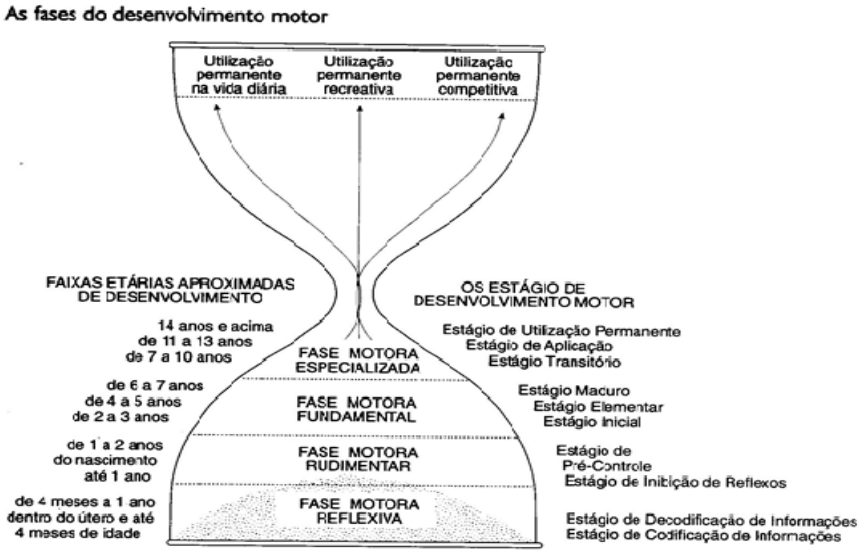
Esse procedimento tem a função de exigir que a criança faça adaptações de novos esquemas de movimentos para que sempre se renove os estímulos ao desenvolvimento da inteligência.

De acordo com Piaget, durante a realização de uma ação, dois elementos estão, de início, presentes na consciência do sujeito. O primeiro é o objetivo da ação. Uma vez realizada a proposta (pelo professor ou pelos próprios alunos), o sujeito sabe, tem consciência, daquilo que deve ser feito (se a questão foi explicada e se o sujeito prestou atenção). O segundo aparece ao final da ação, quando o indivíduo estará consciente do seu resultado, isto é, se deu certo ou se deu errado, se ele obteve êxito ou fracasso. Porem, sobre os meios utilizados para cumprir os objetivos da ação e chegar a um resultado, o mais comum é que as crianças (e também os adultos) não tenham consciência deles. Ou seja, o sujeito faz, mas não tem consciência dos meios que utilizou para realizar a ação.

Na ação pedagógica, se a interferência do professor subtrair ao aluno sua autonomia, impondo-lhe soluções para os problemas surgidos, muito pouco se exigirá de seu aparelho

cognitivo. Se, por outro lado, a professora deixar que própria criança resolva os problemas, ou se interferir apenas no sentido de fornecer pistas, o esforço de chegar a um bom resultado levara a criança a voltar sua atenção para os meio de ação, o que redundará em tomada de consciência. Por meios de ação entendemos o caminho que vai da proposta da ação ao resultado. Por exemplo, no jogo da amarelinha seria o modo, a direção, a força, com que se lança a pedrinha; o salto, primeiro num quadrado, depois no outro, etc. Isso tudo interiorizado, tornando consciente, é a compreensão.

Anexo VI – As fases do desenvolvimento motor.



Anexo VII – Encaminhamentos metodológicos da teoria crítico-superadora com base em seus conteúdos de ensino.

FUTEBOL

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

- O futebol enquanto jogo com suas normas, regras, e exigências físicas, técnicas e táticas;

- O futebol enquanto espetáculo esportivo;

- O futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional;

- O futebol enquanto jogo popularmente praticado;

- O futebol enquanto fenômeno cultural que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil.

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

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

Esse mesmo fenômeno cultural chamado futebol constitui-se também num

"mercado de trabalho". Todavia, é um "mercado" que sequer chegou à sociedade do contrato e da venda livre da força de trabalho.

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

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

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