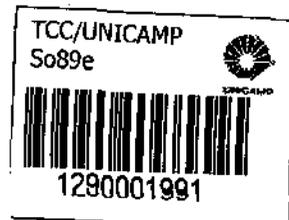


Daniela Maria de Souza

Educação Física Escolar
e o esporte

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física
Campinas - 1997

24



Daniela Maria de Souza

Educação Física Escolar
e o esporte

Monografia apresentada à disciplina seminário de Monografia II, como exigência parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física, na Faculdade de Educação Física - UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes.

Novembro
1997

*À minha família, tia Vera e vó
Laura que, de uma forma ou de
outra, sempre estiveram
presentes.*

Agradecimentos

Ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes, pela compreensão e por acreditar no meu trabalho.

Ao querido Dadá, pelo carinho e amor fundamentais que me fizeram chegar até aqui.

À amiga de sempre Kátia, pela força constante em todos os momentos.

Aos amigos Zé, Carlos e Gui, pelos momentos agradáveis que passamos juntos.

À minha querida “volunta”, pela dupla disponibilidade e amizade a mim dedicadas.

Em especial ao Rodrigo, por me amar, incentivar, confortar e, sobretudo, por me entender. Não há palavras suficientes para agradecer. Simplesmente, obrigada Rô.

RESUMO

Nos últimos anos, a Educação Física escolar e o esporte passaram a ser amplamente discutidos e questionados, no que se refere à sua relevância e contribuição para a formação do aluno dentro do contexto escolar. Neste sentido, procuramos situar a Educação Física como uma área de conhecimento, tendo o esporte como um de seus conteúdos educacionais.

Inicialmente, recorremos a estudos já publicados sobre o tema, procurando definir e compreender o significado, objetivos, finalidades e conteúdos da área. Nossa discussão gira em torno da busca de sua própria identidade, legitimação e reconhecimento perante as demais disciplinas que compõe o ensino fundamental.

Em seguida, embasados nas reflexões a respeito da Educação Física escolar, procuramos tratar o esporte enquanto conteúdo desta área de conhecimento e, a partir de dados diferenciados da literatura, demonstramos a maneira como o esporte está sendo aplicado na maioria das aulas de Educação Física, contestamos as conseqüências desse tratamento e destacamos como deveria ser contemplado enquanto conteúdo educacional.

Por fim, apresentamos e discutimos algumas possibilidades metodológicas estruturadas e sistematizadas para o ensino e aprendizagem do esporte na âmbito escolar.

Neste estudo, o qual elege o esporte como tema central e localiza-o como conteúdo pedagógico da Educação Física escolar, oferecemos nossa contribuição a possíveis discussões sobre esporte escolar e iniciação esportiva. Evidenciamos, também, a necessidade de reavaliar as formas metodológicas de ensino e aprendizagem do esporte na escola, bem como inserir seus valores educacionais nos programas de Educação Física. A partir do posicionamento por nós adotado neste trabalho, visualizamos a escola como sendo um local propício à iniciação esportiva.

Sumário

| | |
|---|----|
| Introdução | 07 |
| Capítulo I | |
| Educação Física Escolar : revisão bibliográfica..... | 10 |
| Capítulo II | |
| Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar..... | 28 |
| Capítulo III | |
| Pedagogia do Esporte : possibilidades metodológicas | 49 |
| Esporte Coletivo | 49 |
| Esporte Individual | 67 |
| Considerações Finais | 75 |
| Bibliografia | 79 |

Introdução

O interesse em realizar este trabalho monográfico, tendo como temática central o ensino e aprendizagem do esporte no contexto escolar, surgiu, fundamentalmente, da inquietação gerada pela forma como o esporte vem sendo desenvolvido na maioria das aulas de Educação Física no país. Minha vivência enquanto aluna no ensino fundamental e as freqüentes discussões e constatações sobre a realidade que atravessa nossa área de estudo, ao longo do curso de graduação, influenciaram-me significativamente na escolha do tema.

Lembro-me perfeitamente como se processavam as minhas aulas de Educação Física no ensino fundamental. Eram aulas centradas na repetição dos fundamentos específicos e gestos técnicos isolados, característicos das modalidades esportivas, ou ainda, aulas não direcionadas em que ficávamos “batendo uma bolinha” ou “fazendo um rachinha” sem quaisquer finalidades educativas. Posteriormente, passei a fazer parte da equipe de treinamento da escola na modalidade basquetebol e o mesmo acontecia, porém de forma um pouco mais organizada e exigente. Contudo, apesar do esporte ter sido experienciado desta maneira, o gosto pela atividade física sempre esteve presente, o que, futuramente, levou-me à graduação em Educação Física.

Durante o curso de graduação, essa semelhança entre as aulas de Educação Física escolar e aulas direcionadas ao treinamento esportivo sempre foram alvo de inúmeras críticas e discussões que vão desde os procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem do esporte, até questões de ordem sócio-político-cultural relativas à Educação Física escolar no contexto educacional. Essas discussões em aulas levaram-me a um amadurecimento em relação à Educação Física escolar e ao esporte, através do qual passei a visualizá-la como área de conhecimento no âmbito escolar, com conteúdos relevantes a serem transmitidos, dentre os quais o esporte.

Associando estas colocações a respeito da minha vivência esportiva na escola, a qual não era diferente de aulas de treinamento esportivo, pautadas pela busca de rendimento e perfeição técnica através da repetição exaustiva de gestos técnicos específicos e isolados, aos semelhantes depoimentos dos colegas nas aulas no decorrer do curso de

graduação, pude constatar e questionar que essa realidade ainda impera na maioria das aulas de Educação Física escolar no país

Mediante esta afirmação, fundamentada pelos dados da literatura que confirmam o predomínio do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física pautado pelos moldes acima descritos e diante também da necessidade de reavaliar estes processos metodológicos, elegemos como tema central desse estudo o conteúdo esporte no contexto da Educação Física escolar, sua função educacional e formas de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, reconhecendo o valor educativo do esporte, reforçado pela capacidade de articular movimento (plano cognitivo), pensamento (plano motor) e sentimento (plano afetivo-social), é imperativo manter uma discussão continuada a respeito dessa realidade que envolve a Educação Física escolar, no sentido de visualizá-la enquanto área de conhecimento, deixando, desse modo, de ser encarada como atividade que apenas cumpre aspectos relativos à legislação que vigora no país.

Neste sentido, utilizando-me da colaboração de estudos realizados, já publicados e consagrados, tenho, com este trabalho, o objetivo de discutir e situar a Educação Física escolar e o esporte no âmbito educacional, bem como apresentar possibilidades metodológicas estruturadas de ensino e aprendizagem contribuindo, assim, para o crescimento qualitativo dessa área carente de estudos. Acredito que o esporte abordado sob este prisma educativo, de forma planejada e organizada, apresenta-se como um rico conteúdo de ensino que seguramente deve ser contemplado pela escola, local considerado por nós propício à iniciação esportiva.

Para tanto, no primeiro capítulo, procuramos justificar a Educação Física no contexto escolar, definir e compreender seu significado, objetivos, finalidades e conteúdos, igualando-a às demais disciplinas curriculares em termos de importância na contribuição para a formação do aluno.

No segundo capítulo, pretendemos situar o conteúdo esporte na perspectiva educacional discutida no capítulo anterior e repensar os conceitos e métodos tradicionais de ensino e aprendizagem predominantes na atualidade, a partir de abordagens diferenciadas, porém não contrárias sobre o assunto.

No terceiro e último capítulo, apresentamos e discutimos detalhadamente algumas possibilidades metodológicas sistematizadas para o ensino e aprendizagem do esporte individual e coletivo no âmbito escolar, com o intuito de superar o modelo

tradicional vigente que configura o atual quadro da Educação Física escolar e do esporte no país.

Capítulo I

Educação Física Escolar: revisão bibliográfica

Neste capítulo, pretendemos inserir e justificar a Educação Física enquanto disciplina curricular da escola, na tentativa de melhor compreender como esta e o esporte vêm sendo desenvolvidos no Brasil, no âmbito escolar.

Para tanto, utilizamo-nos da colaboração de alguns autores que visualizam a Educação Física escolar como área de conhecimento para dar fundamentação teórica ao nosso trabalho. Recorreremos, então, a G. Tani et alli, J.B. Freire, J. Daolio, C.L. Soares et alli, V. Bracht, M. Betti e R.R. Paes.

Elegemos como objeto de estudo um dos conteúdos contemplados pela Educação Física escolar, a saber o esporte, sem contudo desconsiderar os demais como o jogo, a ginástica, a dança e as lutas. O esporte será visualizado na escola como elemento educacional importante que contribui para a formação do educando, pois segundo Paes:

“...o esporte somente poderá interferir no processo de educação formal do aluno à medida em que for compreendido como um conteúdo de uma área de conhecimento, cujo ensino seja (...) compatível com os objetivos da educação que exige uma elaboração sistematizada” (PAES, 1996a, p.7).

A escola, nos últimos tempos, tem sofrido inúmeras críticas tanto por parte da sociedade, quanto dos educadores. O índice de evasão escolar, repetência, má qualidade do ensino, baixos salários dos professores, são alguns dos exemplos da realidade do sistema educacional brasileiro e revelam que a escola não está cumprindo sua função social enquanto órgão de transmissão e democratização de saberes.

De acordo com Saviani (1989), cujos estudos procuram captar a natureza específica da educação, relacionando-a a um contexto social, um dos principais problemas deste descomprometimento da escola com as questões sociais está relacionado à marginalização que ocorre nas disciplinas escolares.

Situando tais colocações, o autor divide as teorias educacionais em dois grupos: teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino enquanto

violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológica de Estado e teoria da escola dualista).

As teorias não críticas entendem a educação enquanto um instrumento de equalização social, portanto de superação do problema da marginalidade. As crítico-reprodutivistas entendem a educação como sendo um instrumento de discriminação social, portanto um fator de marginalização e de reprodução da sociedade na qual está inserida.

Em ambos os grupos, procura-se explicar a questão da marginalidade a partir das relações existentes entre educação e sociedade. Porém, no primeiro grupo, a marginalidade é encarada como sendo um fenômeno acidental que deve ser corrigido via educação, a fim de que esta garanta a integração de todos os indivíduos no corpo social (sociedade igualitária). Já o segundo grupo de teorias, concebe a sociedade como sendo marcada pela divisão em classes, onde a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, tendo a educação (distante, segundo o autor, de ser um instrumento de superação) a função de reforçar a classe dominante.

Portanto, em relação à marginalidade, concluímos que as teorias não críticas têm o intuito de resolver o problema através da escola, sem contudo ter conseguido muito êxito, enquanto que as crítico-reprodutivistas assumem um caráter de reprodução da dominação, agravando, assim, cada vez mais o problema. Finalizando, o autor discute uma educação compensatória cuja proposta está intimamente ligada à questão da marginalidade. A função básica continua sendo a equalização social, porém é necessário compensar as deficiências que tornam a ação pedagógica ineficaz.

Transferindo para o contexto da Educação Física escolar, nossa tradição cultural tem se mostrado excludente com um grande número de alunos. Respalhada por idéias tecnicistas, tem atuado de forma seletiva, valorizando os mais áptos e marginalizando os menos habilidosos. Conforme cita Daolio, (1996, p.41):

“É comum ouvirmos pessoas adultas falando de sua experiência de Educação Física com muita tristeza ou com muita raiva. Pessoas que ficaram à margem das aulas, e que não possuem hoje autonomia para usufruir da cultura corporal.”

Esses conhecimentos são essenciais para quem pretende atuar na área da educação, porém não temos, nesse trabalho, o intuito de discutir as abordagens em

educação, nem tão pouco a crise que a norteia. Contudo, não ignoramos que inserida neste contexto educacional, que anseia por reformulações, encontra-se a Educação Física e suas tendências particulares, as quais não se apresentam alheias a esta realidade e, portanto, também colocam-se em discussão.

Trazendo tais referências para a área da Educação Física, iniciaremos um questionamento a respeito de nossa prática, objeto, função, conteúdos, formas como estes devem ser ensinados e qual a validade e justificativa da Educação Física enquanto disciplina curricular do setor educacional.

A partir dos anos 80, a Educação Física passou a ser amplamente discutida e questionada no que se refere a sua relevância e contribuição para a formação do aluno no contexto escolar. Os próprios profissionais da área, desde então, não conseguem entrar num consenso e especificar claramente os propósitos da disciplina, ou seja, delimitar qual o seu conhecimento específico a ser tratado na escola e sua importância enquanto disciplina componente do currículo educacional e, como tal, comprometida com os objetivos da educação.

Diversos autores apresentam um posicionamento que busca justificar a Educação Física enquanto componente curricular de igual valor às demais disciplinas no processo educativo do aluno. As discussões giram em torno da identidade, legitimação e especificidade da área e contestam os modelos metodológicos tradicionais mecanizados de ensino e aprendizagem do conteúdo esporte, e esclarecem que aula de Educação Física não é sinônimo de treinamento esportivo.

Neste contexto, muitas incertezas e contradições norteiam a discussão a respeito da Educação Física. Quais são seus conteúdos? De que forma o professor conduz sua prática pedagógica? Qual sua função enquanto disciplina escolar? Como torná-la significativa? Qual postura deve-se tomar em relação ao esporte (exclusão ou permanência na escola)? Qual seu objeto de estudo?

São amplos os debates que envolvem a Educação Física escolar e o esporte, os quais acontecem paralelos ao sistema educacional. A Educação Física é alvo de crítica pelo fato, talvez, de que ao longo de sua história sempre foi utilizada de acordo com as necessidades da época, assumindo assim uma postura disciplinadora, biologizante, que objetiva performance e rendimento motor, perdendo, assim, suas características próprias.

Outro fator importante a ser questionado é a má distribuição do conteúdo e sua forma de ensino e aprendizado (por nós visto como método tradicional). Quando há realmente aulas de Educação Física escolar, diferentes de “rola bola”, o conteúdo básico é o esporte. Seu desenvolvimento apresenta-se como uma atividade mecânica e repetitiva, preocupada com a execução de movimentos padronizados das modalidades, sem, contudo, haver uma reflexão de sua prática.

Em função dessa realidade, alguns estudiosos posicionam-se contra o desenvolvimento do esporte na escola. Entretanto, não se trata de desconsiderar o esporte escolar, mas sim de se reavaliar seus métodos e tratamento, de maneira a atender conjuntamente as expectativas do aluno de forma mais ampla e os objetivos da educação, podendo, assim, enriquecer a formação do aluno.

Para nós, o esporte é entendido como conteúdo de uma área de conhecimento, cujo ensino esteja compatível com o objetivo da educação. Nesta perspectiva, o esporte é tido como uma constituição de um saber, tendo a escola como principal tarefa a socialização dos conteúdos do saber. O saber trabalhado na escola deve associar-se aos interesses sociais (GUIRALDELLI, 1991 apud PAES, 1996a).

Para Paes,

“O esporte na perspectiva de um conteúdo da Educação Física Escolar deverá ser oferecido de forma sistematizada, planejada e elaborada, exigindo que se considerem as suas possibilidades de contribuição tanto para o desenvolvimento pessoal do aluno quanto para as transformações sociais” (PAES, 1996a, p. 7-8).

Dentro dessa discussão de busca de valores, função, relevância, justificativa, identidade, legitimação e especificidade da Educação Física no âmbito escolar, vários autores adotam um posicionamento que visa contribuir para a elucidação dessa atual crise da Educação Física escolar e de seu sentido e significado no setor educacional.

Embasado numa teoria desenvolvimentista, Tani (1988), defende uma Educação Física escolar que oportuniza ao aluno o desenvolvimento ao máximo de suas potencialidades motoras, baseado na existência de um processo normal de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora, cuja coerência das tarefas nas aulas de Educação Física resulta na aquisição das habilidades motoras básicas.

Ilustrando com palavras do próprio autor:

“... a Educação Física escolar tem como princípio possibilitar a todas as crianças explorar ao máximo suas potencialidades motoras, respeitadas suas características individuais, os seus programas devem proporcionar oportunidades que possibilitem aos alunos alcançar estados cada vez mais complexos de organização, através do aumento de diversificação e de complexidade do comportamento caracterizando um desenvolvimento hierárquico de habilidades motoras cuja extremidade continua sempre aberta” (TANI,1991, p.65).

O autor apresenta três pontos que julga essenciais à Educação Física: a conquista da autenticidade (identidade), a mudança de paradigma em relação ao movimento humano e a definição de sua especificidade.

Para o autor, a ausência de identidade tem suas raízes tanto nos cursos de graduação, onde a maioria lança no mercado de trabalho profissionais de perfil indefinido e desorientado em relação a sua prática, bem como no fato da Educação Física ter, historicamente, enfatizado o ensino e o aspecto profissionalizante, esquecendo de estruturar-se enquanto área de conhecimento. O próprio autor confirma:

“Esta ambigüidade na preparação do profissional reflete nada mais nada menos que a ausência de uma identidade clara da Educação Física.” (TANI,1991, p.62).

Ainda:

“O não desenvolvimento de uma área de conhecimento através da pesquisa, coloca em cheque a própria autenticidade e porque não dizer a sobrevivência da profissão.” (TANI,1991, p.63).

Ao referir-se à necessidade de mudança de paradigma, o autor critica o profissional que entende o aluno como um sistema fechado, ou seja, submetido à repetição padronizada de movimentos, e defende uma concepção aberta em que a Educação Física deveria ter como princípio a exploração ao máximo de suas potencialidades motoras através de diversificação e complexidade do comportamento.

Compartilhamos com a idéia de Tani (1991), ao afirmar que na escola os professores utilizam-se de processos metodológicos caracterizados pela repetição da técnica do movimento, o que torna o processo de ensino e aprendizado uma experiência monótona e desmotivante, e acrescentamos que esse método priva o aluno de experienciar formas diversificadas de movimentos como também contribui para sua formação acrítica, à medida que não o estimula a refletir sobre essa prática.

Em relação à definição da especificidade da Educação Física, Tani (1991), coloca o estudo do movimento humano e sua aprendizagem como sendo primordiais. Essa afirmação nos faz entender que na visão de Tani (1988), a função da Educação Física está intimamente relacionada à aprendizagem do movimento, apesar do autor não desconsiderar a aprendizagem sobre o movimento de caráter mais teórico, mas somente a partir do segundo grau.

O conteúdo da Educação Física é definido em função das habilidades e pela maneira como são adquiridas. Seu alvo central da Educação Física é a educação do movimento (domínio motor) inter relacionada aos aspectos afetivos, sociais e cognitivos. Os estudos de Tani (1988), são muito importantes, porém o autor não faz menção a um conteúdo específico aprofundado que confira à Educação Física a especificidade enquanto disciplina curricular com um saber sistematizado a ser transmitido. Limita seu campo de estudo aos aspectos biológicos que sustentam a correspondência de habilidades básicas a certos níveis de crescimento e desenvolvimento.

Neste sentido, discordamos do autor, uma vez que acreditamos que o que confere a especificidade à Educação Física é a definição da cultura corporal que tematiza o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e as lutas como sendo o corpo de conhecimento a ser desenvolvida na escola. A definição de seu conteúdo, bem como seu objetivo é o que a justifica enquanto disciplina no âmbito escolar. Acreditamos, também, que o movimento por si só não é educável e que o processo de educação aplica-se ao ser humano.

Especificamente sobre o esporte, o autor afirma que é possível trabalhar habilidades esportivas na escola sob a perspectiva de uma seqüência natural no processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora. Essas habilidades podem contribuir para o desenvolvimento do aluno nos seus aspectos afetivo, social e cognitivo.

O autor critica o esporte na escola quando suas formas de ensino e aprendizagem não respeitam as fases desse processo, na tentativa de buscar perfeição de

gestos específicos e conseqüentemente rendimento. Afirma que dessa forma a Educação Física assume um caráter seletivo.

Enfim, é com base na teoria desenvolvimentista, portanto, que Tani (1988), justifica a Educação Física no contexto escolar, fortemente embasado nas teorias de Gallahue (1987). A Educação Física é justificada em função da aquisição de habilidades motoras de forma progressiva, as quais o aluno poderá usufruir posteriormente. Nessa linha de argumentação, a escola deve ser um ambiente que proporciona a aprendizagem do movimento.

Paes, em relação aos estudos de Tani (1988), e Gallahue (1987), disserta:

“Educação do movimento é justificada tendo em conta a contribuição que a Educação Física pode proporcionar aos alunos na aquisição de habilidades motoras e no desenvolvimento da boa forma total. É através da educação do movimento que a criança poderá melhor utilizar seu corpo movimentando-se com eficiência, prazer e controle.”(Paes, 1996a, p.23).

Assim como Tani, Freire (1994), também associa a relevância da Educação Física escolar à ação corporal ou aprendizagem de habilidades básicas, não desvinculadas dos componentes cognitivos, afetivos e sócio-culturais. Para o autor, a Educação Física justifica-se enquanto disciplina escolar por ter a responsabilidade de trabalhar a cultura do aluno aproximando sua realidade à realidade escolar e, dessa forma, através de jogos e brincadeiras próprias da cultura infantil, promover a aprendizagem motora de forma significativa e agradável, bem como possibilitar uma “educação de corpo inteiro”.
Ilustrando:

“A criança terá que aprender a exercer sua motricidade no grupo social. E terá que aprender a fazer isso conosco. (...). Entendo que a tarefa da escola é integrar a criança ao grupo social, adaptar e formar um conhecimento que se ajuste a relações sociais complexas ...”(FREIRE, 1991, p.78).

O autor relaciona a problemática conferida a Educação Física Escolar à escola, quando afirma que “a escola, no sentido em que queremos ver a educação é um

fracasso” (FREIRE, 1991, p.77). Na perspectiva do autor, o que tem faltado à escola é a visão e competência para aproveitar as características da criança, dando-lhes melhores condições de aprendizagem.

Achamos pertinentes as considerações feitas por Freire, (1991) em relação à distância que existe entre a realidade da criança e a realidade da escola, a qual, em sua maioria, não tem considerado o conhecimento que a criança já possui ao elaborar seu projeto educacional. No que tange à Educação Física, devemos utilizar procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem de forma a respeitar as características e individualidades de cada aluno, não privilegiando somente a execução de gestos tecnicamente corretos, mas sim entendendo o aluno como integrante da sociedade.

Para este autor, a Educação Física tem como finalidade dar conta de uma “alfabetização corporal” que consiste em dar um bom uso social aos conhecimentos culturalmente obtidos.

Em relação ao esporte, seu ensino, embasado nesta perspectiva de não desconsiderar a bagagem cultural que o aluno possui ao chegar à escola, poderia torná-lo uma atividade prazerosa, participativa, de fácil compreensão e motivante. A pedagogia do esporte proposta pelo autor para o ensino fundamental, deve ser pensada considerando as habilidades que o aluno adquiriu fora da escola.

Freire (1996), ainda atenta que o ensino do esporte na escola não deve ocorrer de forma isolada, desvinculada de compromissos maiores como a formação do educando, ou seja, que o aluno aprendendo esporte aprenda valores morais, aprenda a pensar melhor, a ser autônomo e criativo

O próprio autor completa que aqueles que acreditam poder praticar educação

“... não querem que a educação desportiva se restrinja a um mero jogo de pernas e braços, corridas e saltos, manuseio de bola e obediência de regras” (FREIRE, 1996, p. 79).

Para os que são contra o esporte ser contemplado pela Educação Física escolar, o autor argumenta:

“... se os outros produtos do conhecimento humano são ensinados aos nossos jovens, é

mais do que evidente que o esporte também deve sê-lo. Portanto, qualquer forma de educação de jovens deve contemplar o ensino do esporte, principalmente em se tratando de escola.” (FREIRE, 1996., p.80).

Ao discutir propostas pedagógicas, Freire (1994), defende a idéia de que o grau de dificuldade desta deva ser condizente com o desenvolvimento da criança, ou seja, nem muito fácil, nem muito difícil, de forma que a criança sempre sinta-se motivada a realizar a atividade e a aprender. Neste sentido, concordamos com o autor, no que diz respeito ao esporte possibilitar ao aluno experienciar situações de conflitos e de superação dos mesmos.

Porém, compartilhamos com o posicionamento de Bracht (1996b), ao referir-se ao trabalho de Freire (1994), ao considerar como conteúdo da Educação Física jogos e brincadeiras populares:

“... ao considerar como conteúdo da disciplina Educação Física a cultura infantil, trata-se de uma afirmação muito genérica, faltando o autor explicitar o quê da cultura infantil é específico da Educação Física”(BRACHT et alli, 1996b, p.199).

Ainda:

“... à educação institucionalizada, à escola, cabe transmitir um saber elaborado, um conteúdo sistematizado, o qual a criança não poderá ter acesso fora dela.(...) Se à Educação Física compete trabalhar exclusivamente um conhecimento já assimilado pela criança, sua presença na instituição escola não se justifica”(BRACHT, 1996b, p.199).

Enriquecendo nossa discussão, Daolio (1995a-1997a), busca justificativas à Educação Física a partir de uma abordagem cultural, por considerá-la como parte da realidade humana. Utiliza como referencial teórico a Antropologia Social que discute a dinâmica cultural das sociedades. Considera a Educação Física como sendo

“... área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes ” (DAOLIO, 1996, p.40).

É neste sentido que estudiosos da área ao fazerem referência a esses temas (jogo, esporte, ginástica, dança, luta) desenvolvidos ao longo da história, adotam os termos Cultura Corporal (Coletivo de Autores), Cultura Física (Betti), ou ainda Cultura de Movimento (Bracht). Nesta linha de pensamento, é função da Educação Física escolar:

“... utilizar atividades valorizadas culturalmente num dado grupo para proporcionar uma base motora que permita ao aluno, a partir da prática, compreender, usufruir, criticar e transformar as formas de ginástica, danças, lutas, jogos e os esportes, elementos da chamada Cultura Corporal ou Cultura Física” (DAOLIO, 1995a, p.41).

Assemelhando-se a Freire (1994), o autor também acredita que a Educação Física deve partir do acervo cultural dos alunos porque *“... os movimentos corporais que os alunos possuem extrapolam a influência da escola, são culturais e tem significados” (DAOLIO, 1997a, p.32).* É finalidade da Educação Física *“ampliar o acervo motor dos alunos proporcionando, assim, uma aquisição cultural maior por parte deles” (DAOLIO, 1997a, p.32).*

Acrescenta que o que confere especificidade à área e o que acredita ser seu objeto de estudo é o movimento humano, porém não abordado de forma limitada, repetitiva e alienante, mas sim buscando criticidade e autonomia dos alunos a partir dos temas da cultura corporal, cultura física ou cultura de movimento. Propõe, ainda, uma “educação a partir do movimento”, ou seja, que não se limita ao movimento humano como um fim, mas como algo que parte dele e vai além dele (DAOLIO, 1995a).

Concordamos com o Daolio (1995a, p.41), ao afirmar que a *“... Educação Física teria que avançar no sentido de superar sua tendência em promover gestos repetitivos e mecânicos, na famosa suposição de quanto mais melhor...”,* ou seja, superar sua tradição cultural biológica, universalizante e excludente. Neste sentido, propõe uma “Educação Física Plural”, cuja as aulas devam contemplar a todos os alunos, independente de suas características físicas ou habilidades motoras. Assim,

“A Educação Física Plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal - jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas - e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos. Obviamente, que seu objetivo não será a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo. Os elementos da Cultura Corporal serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos” (DAOLIO, 1996, p.41).

Assemelhando-se às propostas desenvolvimentistas de Tani (1988), denominadas de “educação do movimento”, o autor defende a idéia de que nas séries iniciais é função da Educação Física ensinar e desenvolver uma base motora necessária à execução de atividades mais complexas como os esportes, as danças, os jogos, que, para o autor, “... são os momentos ou meios onde os alunos vão sintetizar toda essa base motora” (DAOLIO, 1995a, p.43).

Assim, inicialmente, deve-se enfatizar a exploração dos movimentos, variar formas e ritmos de execução, descobrir novas expressões, propiciar domínio do corpo sem, contudo, deixar de compreender o significado e as formas de execução.

Nas séries intermediárias (até a sexta série), o autor compartilha com as idéias de Garganta (1995), ao propor que a Educação Física escolar “... deve enfatizar o desenvolvimento e a reconstrução das técnicas esportivas, ginásticas ou de dança, considerando os diversos níveis de relação” (DAOLIO, 1996, p.41). Exemplificando:

“... a bandeja do basquetebol, por exemplo, não deve ser ensinada de forma padronizada aos alunos. Ela se constitui numa relação entre o indivíduo, a bola e o alvo, que, no caso, é a cesta” (DAOLIO, 1996, p.41).

Nas séries finais do primeiro grau e no segundo grau, considerando a capacidade abstrata de pensar hipoteticamente dos alunos, cabe à Educação Física escolar não só propiciar vivências, mas buscar a compreensão, criticidade e transformação dos temas da cultura corporal de forma a assegurar, também, um conhecimento a respeito dessas expressões corporais.

Em relação ao esporte, considera que este deva fazer parte da Educação Física escolar por ser uma prática determinada culturalmente, a qual enriquece o acervo cultural dos alunos, porém contesta sua forma tradicional de ensino e aprendizagem centrada na padronização de movimentos imposta pelo professor e completa afirmando que seu tratamento deve contemplar a experiência dos alunos e incentivar sua criatividade e capacidade de exploração, tornando-se, assim, um conteúdo significativo na escola.

Em se tratando de Educação Física escolar, não poderíamos deixar de mencionar o posicionamento de Soares et alli (1992), que busca justificativas à área a partir

de um projeto político pedagógico, onde se destaca a função social da Educação Física dentro da escola, cujo objetivo está comprometido com o processo de transformação social da realidade na qual o aluno insere-se.

O estudo entende a Educação Física escolar enquanto disciplina curricular que trata de conteúdos constituídos e determinados culturalmente ao longo do tempo. Trata-se de uma proposta fundamentada num resgate histórico da Educação Física escolar, sob um enfoque sócio-político-cultural, buscando compreendê-la e orientá-la dentro do processo educacional. Pela abordagem histórica, pretende-se aprofundar a questão da especificidade da área.

“A Educação Física, como disciplina do currículo escolar, não tem, portanto, tarefas diferentes do que a escola em geral. Sendo assim, considerações a seu respeito não podem afastá-la da responsabilidade que a população brasileira exige da escola: ensinar, e ensinar bem” (SOARES et alli, 1993, p.212).

“O ensino de matemática, ciências, (...) ou Educação Física, portanto, somente se justifica se contribuir, enquanto parte, para a compreensão da realidade como totalidade” (SOARES et alli, 1993, p.214).

“(...) a Educação Física na escola é um espaço de aprendizagem e, portanto, de ensino. Historicamente a Educação Física ocidental moderna tem ensinado O JOGO, A GINÁSTICA, AS LUTAS, A DANÇA, OS ESPORTES. Poderíamos afirmar então que esses são conteúdos clássicos. (...). As atividades físicas tematizadas pela Educação Física se afirmaram como linguagem e comunicaram sempre sentidos e significados da passagem do homem pelo mundo. Constituem assim um acervo, um patrimônio que deve ser tratado pela escola” (SOARES, 1996, p.11).

Neste sentido, os autores recorrem ao conceito de “cultura corporal” (prática pedagógica que no âmbito escolar tematiza formas de atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, lutas) como sendo o corpo de conhecimento que confere à Educação Física o status de disciplina e o que a legitima no contexto escolar, igualando-a às demais em termos de importância educacional (SOARES et alli, 1992).

Nesta linha de pensamento, o objeto de estudo da Educação Física seria, então, a cultura corporal cujos temas devem ser tratados na escola de forma a expressarem sentidos e significados direcionados à busca da compreensão das relações do homem e sua realidade político-social e sua possibilidade de transformação dessa realidade.

Entendemos que o saber escolar relacionado à cultura corporal não significa transformar a Educação Física num discurso sobre cultura, política, sociedade ou história, mas numa ação pedagógica que leva em conta os fatores sociais e o contexto histórico-político. Ou seja, uma Educação Física fundamentada numa perspectiva racionalista do movimento humano ao invés de controlar o movimento apenas no sentido mecânico.

Nesse discurso, parece-nos que a Educação Física deixa de ser uma disciplina prática e passa a ser uma disciplina que trata dos problemas sociais. Porém, não se trata disso. A escola enquanto instituição educacional está inserida na sociedade, influencia e é influenciada por ela, não pode simplesmente ignorá-la. A Educação Física está na escola, faz parte dela e, portanto, sua função, objetivo e conteúdo não devem estar desvinculados dessa realidade.

Enfim, nesta perspectiva, denominada crítico-superadora, a Educação Física tem por objetivo dar conta de determinados interesses de classe, de forma a fazer com que o aluno reflita e compreenda a realidade social em que se insere, sendo assim, capaz de transformá-la. Dessa forma, a Educação Física estaria justificada no contexto educacional.

O tratamento em relação ao esporte escolar enquanto conteúdo de ensino (tema da cultura corporal) segue esta linha de pensamento:

“...ensinar um esporte, enquanto conteúdo escolar, implica considerar seus fundamentos básicos, os seus métodos de treinamento, o seu “jogar” propriamente dito, até o seu enraizamento social e histórico, passando é claro pela sua significação cultural enquanto fenômeno de massa em nossos dias” (SOARES, 1993, p. 217).

O esporte escolar, desse modo, não assume um caráter apenas prático, mas também histórico-social.

“O aluno na aula de Educação Física saberá não apenas praticar uma determinada modalidade esportiva, mas também, o que é praticar uma modalidade esportiva num mundo que transformou isso em profissão” (SOARES et alli, 1993, p. 218).

Sendo assim, concordamos com os autores ao afirmarem que ainda o esporte da escola não desconsidera os elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos de aprendizagem.

Outros estudos muito significativos para a Educação Física escolar são os desenvolvidos por Betti. O autor faz uso de uma abordagem sociológica sistêmica e procura, a partir da introdução do conceito “cultura física”, propor uma solução teórica para a discussão sobre a Educação Física escolar com profundas implicações práticas. Sua teoria direciona-se a investigar a dinâmica social, visando agir e transformar a prática da Educação Física na escola. Refere-se à Educação Física como um componente curricular que se utiliza de atividades físicas consideradas institucionais como a dança, o esporte, o jogo, a ginástica para atingir seus objetivos educacionais.

Betti (1991/1992), discute a Educação Física a partir da visão de quatro autores: Simri (desenvolvimento do corpo e capacidades motoras), Demiel (domínio da personalidade e categoria somática), Tani et alli (desenvolvimento do movimento humano) e Freire (aprendizagem do conteúdo pelo movimento). Aponta vantagens e desvantagens:

“... a educação do movimento (TANI) atende a necessidade teórica de situar o corpo e as capacidades motoras como centro de objetivos, mas esquece a personalidade. A educação pelo movimento (FREIRE) fica também teoricamente mais próxima da ação sobre a personalidade, mas fica em plano perigosamente secundário os objetivos específicos da Educação Física” (BETTI, 1991, p.71).

Para este autor, a especificidade e função da Educação Física implicam em delimitar metas e valores educativos relacionados, em primeiro lugar, à formação da personalidade do aluno via relações sociais, fazendo com que ele entenda o significado e benefício de suas ações, aprenda a organizar-se socialmente, compreenda as regras e encare o adversário com respeito. Em segundo lugar, metas e valores relacionados ao domínio das categorias somáticas (habilidades, capacidades físicas, etc.).

Daf o termo, por ele adotado “cultura física”, que refere-se às práticas acumuladas e reproduzidas socialmente. Dessa forma:

“A Educação Física passa a ter a função pedagógica de integrar e introduzir o aluno (...) no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica ...)” (BETTI, 1991, p.72).

Sobre as atividades esportivas na escola, compartilhamos com as idéias do autor ao afirmar que não basta aprender habilidades motoras específicas da modalidade ou desenvolver capacidades físicas, mas,

“... é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (...), aprender a respeitar o adversário como um companheiro ...” (BETTI, 1991, p.72).

A idéia do autor é preparar o aluno para incorporar o esporte em sua vida e dele tirar o melhor proveito possível, ou seja, usufruir dos padrões e valores da cultura física de forma a preparar o aluno, ao sair da escola, para ser um praticante ativo, consumidor do esporte espetáculo, o que implica em desenvolver nele uma visão crítica do sistema esportivo institucionalizado.

Nesta perspectiva, portanto, a Educação Física escolar preocupa-se não apenas com a execução de movimentos, mas também com a compreensão e análise da atividade, deixando assim de ser uma prática repetitiva de gestos técnicos dos esportes.

Ao tentarmos justificar a Educação Física escolar enquanto disciplina curricular não podemos deixar de citar o trabalho desenvolvido por Bracht (1992), cujos estudos centram-se no grau de autonomia pedagógica da Educação Física, sua identidade e legitimidade no contexto escolar.

Paes, ao referir-se aos estudos de Bracht (1992), complementa:

“Com relação a identidade pedagógica, o autor entende que a questão dos objetivos e conteúdos é fundamental. Atribuem a subordinação da Educação Física escolar ao desporto, à ausência de discussão sistemática sobre o problema.(...)Com relação à legitimação, a Educação Física na escola é feita de fora para dentro, caracterizando uma imposição autoritária, onde a legalidade toma o lugar da legitimidade” (PAES, 1996a, p.52-53).

Bracht (1996a), refere-se à Educação Física escolar como uma disciplina curricular com um saber específico que confere sua especificidade. Recorre ao conceito de cultura corporal de movimento para a configuração desse saber, manifestado sob a forma de jogos, exercícios ginásticos, esportes e dança. Esses temas, segundo o autor, foram

incorporados pela Educação Física uma vez que, num momento ou em outro, estiveram presentes desempenhando funções ao longo do processo histórico ao qual esta esteve subordinada.

O autor relaciona os conteúdos específicos da área à função ou papel social a ela atribuídos ao longo de sua história. O movimento humano é encarado não apenas no sentido mecânico fisiológico, mas como fenômeno cultural pautado pela consciência crítica dos determinantes sócio-político-econômico que o envolve. Neste sentido, "*... o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtor de cultura...*" (BRACHT, 1996a, p.24).

Ainda ressalta que é preciso articular este conceito de cultura com os pressupostos sócio-filosóficos da educação crítica. A questão do saber sobre o movimentar-se do homem, a partir da idéia de cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física, passa a ser incorporado enquanto o saber específico a ser transmitido por ela.

Forquin citado por Bracht (1996a), confirma:

"... o que justifica fundamentalmente o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada com cultura. A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última" (BRACHT, 1996a, p.25).

Nos estudos de Bracht (1992), identificamos três momentos marcantes no que tange a discussão a respeito da busca de identidade e legitimação na área da Educação Física. O primeiro deles por volta dos anos quarenta, está associado à execução de exercícios ginásticos em função da forte influência militar. No segundo momento, predominou-se o desporto e num terceiro momento a Educação Física esteve associada aos objetivos da própria escola enquanto espaço institucionalizado.

Concluimos que, para o autor, a questão da autonomia e identidade da Educação Física será alcançada na sua relação com as instituições acima mencionadas (militar, desporto e escola). Em relação à sua legitimação, ressalta a questão dos objetivos, conteúdos e formas metodológicas da disciplina.

Sobre o esporte escolar, faz críticas a maneira como vem sendo abordado. Coloca-se a favor do esporte da escola e não do esporte na escola, ou seja, uma Educação

Física não pautada pelo alto rendimento direcionada à execução correta de gestos, mas uma Educação Física que contempla o conteúdo sócio-educativo do esporte.

Finalizaremos nossa discussão referindo-nos ao posicionamento assumido por Paes. O autor discute o significado da Educação Física escolar preocupando-se com suas possibilidades no processo de desenvolvimento humano do aluno. Discorda de autores que afirmam que a Educação Física escolar está compromissada com a formação de atletas.

Entende Educação Física enquanto disciplina curricular, embora afirme que ainda hoje é compreendida pela legislação como uma atividade e, sob esta postura, torna-se descompromissada com o ensino, confundindo-se ora com recreação, atividade compensatória, ocupação de tempo ocioso na escola ou ainda atividade responsável pela promoção de eventos (PAES,1996a).

“Tomaremos a Educação Física como uma área de conhecimento que , no âmbito escolar, caracteriza-se como uma prática pedagógica onde, através de seu conteúdo clássico (dança, ginástica, esporte, jogo) contribui para o desenvolvimento do homem tendo em vista sua formação enquanto cidadão e sua habilitação para o exercício da cidadania plena” (PAES,1996a, p.55).

Recente trabalho desenvolvido pelo autor, busca analisar as possibilidades do esporte no ensino fundamental e discute porque este conteúdo deve ser contemplado pela escola e como deve ser oferecido aos alunos. Justifica seu trabalho pela necessidade de compreensão deste fenômeno de múltiplas possibilidades como um conteúdo de área de conhecimento que no contexto escolar é priorizado quase ou exclusivamente.

Ilustrando com palavras do próprio autor:

“... nosso posicionamento é o de que o esporte, como conteúdo da Educação Física na escola, deverá ser oferecido de forma que o aluno possa compreendê-lo integralmente, conhecendo suas diferentes modalidades; seu ensino deverá abranger conhecimentos teóricos e práticos, dando oportunidade ao aluno de aprender e vivenciar seus fundamentos, compreender suas regras, bem como conhecer sua história e evolução” (PAES,1996a, p.37).

Dessa forma, a Educação Física escolar e o esporte podem configurar-se como um saber diferenciado de atividade esportivizada e, sendo assim, passa a ser entendida como uma disciplina do currículo escolar justificando-se por uma necessidade acadêmica e não mais por exigências legais, quase nunca comprometidas com a formação do aluno.

Nossa preocupação neste capítulo foi situar e justificar a Educação Física escolar como disciplina curricular relevante à formação do aluno e o esporte enquanto conteúdo educativo, a partir da visão de autores que lidam com a Educação Física escolar considerando-a uma área de conhecimento.

Colocamos o problema e a opinião de diversos autores sobre ele. Os autores focalizam questões fundamentais, porém apesar de todo o esforço destes estudiosos, a Educação Física escolar cotidiana, em quase sua totalidade, ainda parece estar alheia a toda essa discussão que a norteia. Apresenta como conteúdo predominante o esporte, desenvolvido de forma repetitiva e descontextualizada do jogo propriamente dito e da realidade social do aluno. Neste sentido Moreira (1993), observa:

“ Apesar de algumas tentativas isoladas, o quadro da Educação Física escolar, no momento, assim se apresenta: sem identidade, acrítica, transmitindo e controlando o ritmo das atividades mecânicas, desenvolvendo conteúdos ao sabor do modismo, buscando perfeição do gesto e descompromissada com o indivíduo e com a sociedade” (MOREIRA, 1993, p.204).

Perante o depoimento dos autores, identificamos a crise pela qual a Educação Física passa. Observamos que é importante definirmos seus objetivos, função, conteúdos específicos e formas metodológicas de ensino e aprendizagem, bem como resgatar e compreender seu papel histórico-social. Dessa forma, poderemos justificá-la no contexto escolar para então delimitar sua fundamentação, autenticidade, legitimação e reconhecimento perante as demais disciplinas escolares, traduzindo, assim, sua contribuição para a formação do aluno na escola.

Após essa reflexão a respeito da relevância da Educação Física escolar, pretendemos, no capítulo seguinte, abordar o esporte enquanto conteúdo educativo dessa disciplina, visualizando-o na escola como constituição de um saber

Capítulo II

Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar

Neste capítulo, temos o propósito de situar o esporte no âmbito escolar enquanto conteúdo componente da ação educativa, bem como discutir seu processo de ensino e aprendizagem, elegendo a escola como local propício à iniciação esportiva.

No capítulo anterior, procuramos situar a Educação Física na escola e justificá-la enquanto disciplina curricular relevante para a formação do aluno. Introdutoriamente, abordamos o esporte escolar enquanto conteúdo educativo dessa área de conhecimento.

Todavia, apesar de todas as discussões e publicações sobre a área e do reconhecimento de que a Educação Física nos moldes atuais pouco tem a acrescentar ao aluno, sua prática cotidiana, na maioria das instituições educacionais, ainda não passou por uma reformulação e apresenta-se resistente a possíveis mudanças em sua prática.

“No âmbito escolar, a Educação Física tem atuado quase sempre fora do projeto pedagógico das escolas. O avanço observado na pesquisa não tem interferido, refletido ou mesmo modificado o atual quadro da Educação Física na escola, que, ainda hoje, não passa de uma atividade prática obsoleta e inseqüente que, a rigor tem como objetivo cumprir as exigências impostas pela legislação vigente neste país “ (PAES, 1996a, p.45).

Sobre essa realidade, Daolio (1996), entende que a Educação Física escolar é uma prática cultural com tradição respaldada em certos valores e costumes, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Neste sentido completa:

“... existe um certo estilo de dar aulas de Educação Física, estilo que é, na maioria das vezes, valorizado pelos alunos, comunidade e direção da escola. Isto quer dizer que sua transformação não é tão simples, nem tão rápida como gostaríamos que fosse. Infelizmente, ela não depende diretamente apenas de uma melhoria na formação profissional, ou de um significativo aumento salarial para os professores, ou somente de uma maior dotação de material para as aulas. Embora esses fatores sejam necessários, eles parecem não ser suficientes para a revisão da Educação Física escolar, já que

esbarram na própria tradição cultural da prática.(...). Talvez o principal aspecto desta tradição seja a consideração do homem como uma entidade de natureza exclusivamente biológica, e seu corpo constituído por um conjunto de músculos, ossos e articulações, passíveis de um treinamento e passíveis de melhor rendimento”(DAOLIO, 1996, p. 40).

Sendo assim, reconhecendo a tradição histórico-cultural da Educação Física escolar, cujos valores dão suporte e sentido à sua realidade no cotidiano, na maior parte do ensino formal, observamos, segundo a literatura, que quando há realmente aulas de Educação Física sistematizadas, as quais podemos chamar de aulas tradicionais, diferentes de aulas totalmente descompromissadas com qualquer tipo de ação educativa, onde o professor “solta” uma bola e os alunos escolhem as atividades das aulas, o esporte é o conteúdo predominante na maioria delas.

Neste sentido, Paes (1996a), atenta para a diferenciação entre esporte e prática esportivizada:

“... o esporte na escola deve ser tratado como um conteúdo de uma disciplina, explicitando seus objetivos, conteúdos programáticos, estratégias, etc., já a prática esportivizada se vale de alguns gestos das modalidades esportivas para expressar uma prática pela prática, não proporcionando aos alunos um novo conhecimento (ela apenas explora o conhecimento que alguns alunos possam circunstancialmente ter)”(PAES, 1996a, p.16).

Dessa forma, o conteúdo esportivizado comumente utilizado nas aulas de Educação Física Tradicional é pautado por atividades mecânicas e repetitivas, acríticas, não reflexivas, especializada em gestos técnicos isolados dissociados do jogo esportivo e da realidade do aluno.

Bracht (1992), também afirma que o ensino e aprendizado do esporte dá-se de forma tradicional, ou seja, através da prática isolada de seus fundamentos básicos e específicos e após dominá-los, o esporte propriamente dito é desenvolvido e praticado. Neste contexto, o objetivo principal de uma aula tradicional é a busca da aprendizagem dos gestos técnicos da modalidade.

Esse modelo tradicional de aula de Educação Física escolar, cujo esporte é conteúdo predominante, é fruto de seu processo histórico-sócio-cultural. Historicamente,

em termos gerais, a Educação Física assumiu diversos papéis condizentes às necessidades político-sociais de cada momento como, por exemplo, desenvolvimento da aptidão física para saúde, formação de homens fortes e produtivos para defesa da pátria ou ainda, detecção e formação de talentos esportivos para projeção do país (BRACHT, 1992).

Dessa forma, as características assumidas ao longo da história da Educação Física refletem sua realidade atual na maioria das escolas, ou seja, como define Bracht (1992):

“ O referido consenso funcional latente quanto aos objetivos e conteúdos da Educação Física (...) pode ser caracterizado (...) da seguinte forma:

Conteúdo: esporte, isto é, esporte federado, suas técnicas, regras, táticas, etc (...) Os jogos populares são denominados e tematizados como “jogos pré-esportivos”.

Objetivo: aprendizado do esporte, e desenvolvimento da aptidão física (para saúde)”(BRACHT, 1992, p. 25).

Após a 2ª Guerra Mundial o esporte começou a imperar como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física escolar, sob a influência dos métodos naturais austríacos e do movimento chamado de Educação Física Desportiva Generalizada. Nos anos sessenta a setenta passou a priorizar a performance, dando origem ao mecanicismo e ao tecnicismo até hoje evidenciados na grande maioria das aulas de Educação Física no país.

A escola, assume, então, a responsabilidade de ser a base da pirâmide esportiva, tendo como princípios a busca do rendimento atlético desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (BRACHT, 1992).

Sendo assim, o esporte escolar assume características até hoje observadas, ou seja, é desenvolvido de forma tecnicista, fragmentada, repetitiva, seletiva, com intuito de aprender as regras e técnicas das modalidades, descompromissado com o ensino voltado para reflexão crítica e formação autônoma do aluno (PAES, 1996a).

Por volta da década de oitenta, surgiram, então, várias discussões a respeito da Educação Física escolar e sobre o conteúdo esportivo. Vários autores passaram a questionar o oferecimento e a validade do esporte na escola, mencionando até a possibilidade de desconsiderá-lo conteúdo. As críticas e discussões na área giram em torno desde o desenvolvimento exaustivo desse conteúdo e seus processos metodológicos de

ensino e aprendizagem, até questões de ordem político-sócio-histórico-culturais, as quais a Educação Física está envolvida dentro do âmbito educacional.

Não compartilhamos da idéia de excluir o esporte, pois acreditamos no seu rico componente educativo proporcionado pelo esporte. Porém, concordamos em reavaliar seu tratamento no ensino formal pautado pelo aprendizado de condutas motoras específicas isoladas que visam a performance e o rendimento do aluno e não possibilitam que o mesmo usufrua autônoma e criticamente desse conteúdo.

Tani (1988), fundamentado em sua teoria desenvolvimentista, também é a favor do esporte escolar desde que seu ensino e aprendizado estejam condizentes com as fases de crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, afetivo-social e de aprendizagem motora do ser humano. Acrescenta que o aprendizado do esporte possibilita o desenvolvimento das capacidades como antecipação, atenção seletiva, percepção, programação de ações, organização do movimento e correção de erros. Ilustrando:

“Não há dúvida que a aprendizagem de habilidades desportivas, quando adequadamente orientada promove como consequência o desenvolvimento afetivo-social, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da condição cardio respiratória, e assim por diante. (...) Para se orientar a aprendizagem de habilidades motoras de forma adequada, muitos fatores devem ser considerados, mas o essencial é a compreensão do processo de aprendizagem motora, pelo qual estas habilidades são aprendidas” (TANI, 1988, p. 91).

O autor ainda completa:

“O desporto é importante por proporcionar situações de movimento que possibilitam o desenvolvimento da criança dentro das habilidades específicas. Além do mais, o desporto é uma forma de patrimônio cultural da humanidade e um dos grandes objetivos da Educação é a transmissão cultural” (TANI, 1988, p.91).

Todavia, ressalta que seu tratamento escolar enfatiza o imediatismo, ou seja, é dada uma importância excessiva ao produto e pouca preocupação ao processo. Enfatiza-se o “ser capaz de” desconsiderando “o que fez ser capaz de”. Sendo assim, o imediatismo

objetiva resultados de alto nível a curto prazo, não respeita as diferenças individuais e favorece a seletividade dos alunos.

O autor ainda faz uma crítica à metodologia tradicional comumente utilizada nas aulas de Educação Física escolar para o ensino e aprendizagem de um determinado esporte. Define-a como um sistema fechado, ou seja, não possibilita o desenvolvimento de um processo consciente de elaboração, execução, avaliação e modificações de ações motoras. Ignorando este processo, a prática tornar-se-a meramente uma repetição mecânica rotineira (TANI,1991). Afirma também que:

“Embora a repetição de uma determinada técnica possa conduzir mais rapidamente à padronização do movimento, tornando a aprendizagem mais eficiente, esta padronização corresponde também a uma perda de flexibilidade nas respostas. Em outras palavras, pode levar à formação de movimentos de características fixas e estereotipadas, prejudicando a adaptabilidade que é fundamental em sistemas abertos” (TANI,1991, p.64).

Também a favor do esporte como conteúdo educativo na escola, Freire (1996), defende seu ponto de vista embasado em teorias construtivistas, ou seja, aquelas que defendem que a construção do conhecimento ocorre via relações humanas e ambientais. Coloca que na escola, o esporte não deve ser ensinado como algo isolado, desvinculado de compromissos com a formação do cidadão, mas deva favorecer valores morais, autonomia e criatividade.

Contudo, critica que atualmente a escola reproduz os modelos de ensino e aprendizagem que ocorrem em clubes e federações esportivas, reproduz a segregação, valoriza talentos e alimenta ingenuamente a idéia de formar atletas.

Afirmando que o esporte é um patrimônio da humanidade e que os conhecimentos humanos devem ser ensinados na escola, cabe, portanto, a ela, contemplar o ensino do esporte como conteúdo educacional. No entanto, a metodologia utilizada deve pautar-se em idéias construtivistas. Dentro dessa metodologia, o aluno compreende a própria ação, relaciona-a aos objetivos, ao espaço e às pessoas que o rodeiam. Ilustrando com palavras do autor:

“Acredito que o esporte educacional seja a prática que invista exclusivamente no

desenvolvimento da autonomia. E acredito que essa autonomia nasce da compreensão que o aluno possa vir a ter sobre sua prática” (FREIRE, 1996, p. 81 - 83)

A metodologia construtivista considera a atividade interior da pessoa e as condições ambientais, utiliza como conteúdo de ensino os jogos populares já conhecidos e incorporados pelo aluno. Assim,

“... a metodologia construtivista (...) investe no meio, na região que integra pessoas e objetos de suas relações, ou seja, nas ações.(...).Se nos pautarmos por conceitos construtivistas, o ensino do esporte não terá como principal obstáculo os conteúdos (...) uma vez que esses conteúdos (jogos da cultura popular) poderão ser adaptados com certa facilidade ao ensino das modalidades esportivas” (FREIRE, 1996, pp. 81).

Para o autor, ensinar esporte implica necessariamente em ensinar as técnicas das modalidades esportivas reconhecidas e constituídas socialmente, bem como implica fazer competição. Contudo, a ação educacional não deve restringir-se a aprendizagem do esporte pelo esporte, mas deve garantir que o processo educativo não se transforme apenas em um conjunto de técnicas para o domínio do gesto desportivo.

Também deve-se discutir a maneira como a Educação Física escolar administra a competição ao ensinar esporte. O desafio, então, seria abordar conceitos e técnicas, integrar teoria e prática, cidadania e competência desportiva. Para isso, as formas tradicionais de ensino e aprendizagem do esporte escolar devam ser reavaliadas (FREIRE, 1996).

Daolio (1997b), afirma que a história da Educação Física no Brasil fundamenta a forma como os professores conduzem suas aulas tidas como tradicionais e refletem no seu cotidiano ideais e valores passados, como a higiene, a eugenia e o militarismo nacionalista. Historicamente, a Educação Física sempre esteve (e ainda está) associada a finalidades biológicas, ou seja, enfatiza questões referentes à aptidão física e tende a encarar os alunos de forma homogênea, desconsiderando suas diferenças individuais. Biologicamente, alguns alunos serão considerados bem dotados e outros menos habilidosos para realizar as atividades esportivas cobradas nas aulas.

A partir deste enfoque biológico ou tradição cultural, o autor discute a questão do corpo e do esporte nas aulas de Educação Física escolar. Não possui posição

desfavorável ao desenvolvimento do conteúdo esportivo na escola, mas, acredita que são práticas determinadas culturalmente e, contempladas na escolas, enriquecerão o acervo cultural dos alunos (DAOLIO, 1997a).

Contudo, o autor ressalta que seu tratamento no contexto escolar não deve desconsiderar as técnicas de movimentos culturalmente determinadas que os alunos já possuem, mas sim valorizá-las. Contesta aulas tradicionais, centradas em movimentos técnicos padronizados que visam eficiência e que impedem os alunos de expressarem corporalmente outros movimentos.

“... trabalhar com uma prática esportiva nas aulas de Educação Física é muito mais do que o ensino das regras, técnicas e táticas próprias daquela modalidade. É necessário, acima de tudo, contextualizar esta prática na realidade sócio-cultural em que ela se encontra. (...). Acreditamos que se estes aspectos forem trabalhados com os alunos, será possível ter como meta nas aulas de Educação Física a contínua avaliação e reconstrução das práticas esportivas, ao invés da repetição de movimentos padronizados” (DAOLIO, 1997a, p. 33).

Neste sentido, Daolio (1996), compartilha com as idéias de Garganta (1995), ao referir-se ao ensino e aprendizagem dos esportes (sobretudo os coletivos) pautado pelo desenvolvimento e reconstrução das técnicas esportivas, considerando-se diversos níveis de relação de complexidade crescente.

“Não se trata de ensinar a técnica tida como correta, mas de propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma série de relações com o espaço, com bolas, com implementos, com o colega, com o grupo, com o ritmo, com vários alvos, com diferentes adversários. Assim, as técnicas não serão aprendidas de forma passiva e mecânica. Elas serão reconstruídas pelos alunos, sendo, portanto, mais significativas a eles” (DAOLIO, 1996, p.41-42).

De forma semelhante, Garganta (1995), critica o ensino tradicional dos esportes coletivos centrados na técnica individual, bem como o ensino somente do fazer (técnica) por fazer, desvinculado de suas razões, ou seja, da tática. Critica, também, o fato de trabalhar muito tempo o seu ensino técnico em detrimento ao ensino do jogo esportivo propriamente dito.

De acordo com o pensamento do autor, a técnica surge de acordo com as necessidades que aparecem no jogo esportivo, para satisfazer uma condição ou necessidade do mesmo. A aula de Educação Física escolar poderia propor uma reconstrução dessa necessidade. O aluno teria que percebê-la e, a partir disto, criar novas possibilidades e reconstruir a técnica, tornando-a, assim, mais significativa.

A aquisição da técnica do esporte seria, então, uma condição necessária para se jogar bem, porém isto não é suficiente. Necessita-se, além disso, ter uma disponibilidade motora e mental, ser inteligente, adaptar-se a novas situações durante o jogo e não apenas executar a técnica perfeitamente correta.

Garganta (1995), afirma que o ensino tradicional dos esportes coletivos gera jogadores “robôs”, automatizados e apresenta-se contra esta automatização. Ressalta, também, que a técnica é passível de treino, mas que numa situação de jogo é diferente. Neste sentido o esporte, no caso coletivo, deve proporcionar ao aluno uma disponibilidade motora e mental que se sobreponha a automatização de gestos e que se centre na observação, na reflexão, na assimilação de regras e princípios do jogo e na comunicação entre os jogadores.

O autor conclui que ao ensinar os esportes coletivos centrado nas técnicas, o aluno será privado de experiências lúdicas que só o jogo proporciona. Defende a idéia de que o jogo deve estar sempre presente em todas as etapas da aprendizagem pelo seu caráter motivador e por ser o melhor indicador da evolução e das limitações que os praticantes vão revelando com o decorrer do tempo.

Garganta (1995), ainda sintetiza duas formas didático-metodológicas de abordar o ensino dos esportes coletivos, as quais geram diferentes produtos de aprendizagem: uma partindo do ensino da técnica para o jogo formal (solução imposta) e outra partindo da utilização exclusiva do jogo para descobrir a técnica (ensaio e erro).

No método centrado nas técnicas ou método analítico, o jogo é decomposto em fundamentos técnicos (passe, recepção, drible, etc.) de cada modalidade, onde seu ensino obedece uma seqüência hierárquica rígida. Como consequência, as ações do jogo acabam sendo automatizadas e pouco criativas. No método formal ou sintético, o jogo não é condicionado nem decomposto, a técnica surge para responder situações globais. Há o componente criatividade, porém com certo grau de individualismo e descoordenação de ações coletivas gerando anarquia tática.

O autor defende um terceiro método, o centrado nos chamados jogos condicionados. Neste método, o jogo esportivo é decomposto em unidades funcionais, com níveis de complexidade crescente, onde a aprendizagem é regulada pelos seus princípios. As técnicas surgem em função da tática, da forma intencional, provocada e orientada e não de forma automatizada para atingir certa meta. Há um desenvolvimento de uma inteligência tática, saber pensar e refletir criativamente de forma contextualizada, acumulando, assim, um repertório para escolher a melhor técnica numa situação real de jogo esportivo propriamente dito.

Neste método, Garganta (1995), utilizando-se da contribuição de Bayer (1985), destaca as similaridades (princípios e técnicas comuns) existentes entre os esportes coletivos e ressalta que essas semelhanças estruturais e funcionais (fonte energética, ocupação do tempo, trajetória da bola) podem ser metodologicamente agrupadas.

Neste sentido, fala-se de uma “prática transferível” para o ensino e aprendizagem das modalidades esportivas, ou seja, os esportes coletivos possuem estruturas comuns que poderão ser transferidas de uma modalidade esportiva para outra e posteriormente convergirão cada qual à sua especificidade. Este procedimento metodológico facilita a aprendizagem do aluno a medida que se depara com princípios comuns dos esportes anteriormente assimilados e também pode evitar uma possível especialização precoce.

Os estudos desenvolvidos por Paes (1996a), assemelham-se aos de Garganta (1995b), no que se refere a uma metodologia transferível para o ensino e aprendizagem dos esportes coletivos a partir de similaridades entre as modalidades. Paes (1996), através de uma análise técnica e tática, procurou identificar e compreender uma lógica presente nas modalidades contempladas em seu trabalho. Esta lógica, denominada pelo autor de “lógica técnica” é composta de habilidades básicas e específicas que dão estruturação às modalidades coletivas pelo autor elencadas. O termo lógica foi utilizado pelo autor no sentido de uma seqüência coerente, regular e necessária de etapas aplicáveis aos jogos em questão.

Paes (1996a), utiliza como recurso pedagógico o “jogo possível” que deverá proporcionar o conhecimento dos fundamentos comuns dos esportes, em seqüência os específicos e combiná-los em situações de jogo esportivo propriamente dito. Os

conhecimentos sobre táticas defensivas e ofensivas deverão ser desenvolvidos ainda que introdutoriamente.

O autor refere-se a realidade da Educação Física escolar como sendo uma “prática esportivizada”, ou seja, o que impera é o famoso “rachinha” (jogo esportivo entre dois times), uma atividade descompromissada com qualquer objetivo educacional, que apenas atende as exigências legais dessa disciplina na escola. Neste contexto, sobre o esporte escolar concordamos com o autor ao colocar:

“Na escola, devemos tê-lo como um conteúdo de uma área de conhecimento e o seu ensino deve ser proposto de forma organizada e planejada. Assim, a Educação Física na escola pode deixar ser uma atividade, tornando-se uma disciplina, e seu programa de ensino deverá definir com clareza seus objetivos, conteúdos programáticos e procedimentos metodológicos utilizados para o cumprimento dos programas propostos”(PAES, 1996a, p.15).

Concordamos com Paes (1996a), ao afirmar que a (in) eficiência dessa prática é medida pelos padrões do esporte de alto rendimento, porém não compreende que possa existir na escola a preocupação com esporte na perspectiva institucionalizada que visa performance e rendimento, uma vez que, a maioria delas, especialmente as públicas não possuem condições condizentes com tais objetivos, com espaço físico e material didático por exemplo.

Sendo assim, o esporte desenvolvido na escola deve ter tratamento pedagógico, ou seja, não restrito aos aspectos biomecânicos do movimento manifestado através de gestos e habilidades específicas, mas ser desenvolvido de forma mais abrangente e diversificada, proporcionando ao aluno a oportunidade de conhecer, tomar gosto, aprender e manter o interesse pelo esporte. Acrescentamos, ainda, que o aluno deve ser capaz de usufruir desse conteúdo enquanto atuante e também sob forma de espectador crítico que compreende o esporte como sendo um fenômeno social.

Os estudos desenvolvidos por Paes (1996a), focalizam duas vertentes fundamentais no processo de iniciação esportiva, seja na escola ou no ensino não-formal: a especialização precoce e a diversificação de movimentos. A especialização precoce é pautada pela repetição de gestos técnicos específicos das modalidades esportivas com um fim em si mesmos. A diversificação de movimentos, ao contrário, oferece a possibilidade de

ampliação do vocabulário motor, bem como conhecer várias modalidades esportivas, proporcionando assim, um conhecimento sobre esporte de forma mais abrangente e permitindo uma prática reflexiva e consciente.

Apesar de evidenciar o componente educativo do esporte no ensino formal, Paes (1996a), afirma que em nenhum momento o esporte está desvinculado da educação e também poderá ter tratamento pedagógico fora do âmbito escolar. O autor visualiza, seja no ensino formal como no não formal, uma pedagogia do esporte que privilegie uma prática consciente e crítica, uma perspectiva educacional.

“Pode-se pensar o esporte desenvolvido na educação não-formal como uma continuidade do processo de educação formal. Isto na perspectiva de educação permanente” (PAES, 1996a, p.14 -15).

Também na visão de Soares et alli (1992), o esporte faz parte dos temas da cultura corporal e, portanto, também deve ser tratado pedagogicamente como esporte da escola, ao invés de esporte na escola, de forma crítico-superadora, destacando-se o sentido e significado de seus valores e normas que o caracterizam dentro do contexto sócio-histórico.

Nesta linha de pensamento que destaca a função social dos conteúdos da Educação Física, dentre eles o esporte, este como uma produção histórico-cultural, subordina-se aos moldes da sociedade capitalista, ou seja, na escola, reproduz as desigualdades sociais (exige-se rendimento, vitórias, etc). Sendo assim,

“O ensino do esporte na escola se dá, exclusivamente, a partir dos parâmetros fornecidos pela instituição desportiva, ou seja, a partir de suas normas e regras. Se dá portanto, nos limites que a técnica específica de distintas modalidades” (SOARES et alli, 1993, p. 216).

Com esta afirmação, os autores não desconsideram o esporte nem o ensino dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos de ensino e aprendizado em aulas de Educação Física escolar. As características que envolvem um jogo esportivo (erro/acerto, vontade coletiva, valores éticos, morais e políticos, relações sociais, habilidades e domínio técnico/tático) devam ser contempladas e

bem trabalhadas na escola de forma a proporcionarem uma compreensão mais ampla desse fenômeno. (SOARES et alli, 1992).

O ensino e aprendizagem do esporte, assim como os demais conteúdos da Educação Física, devem estar condizentes com ciclos de escolarização propostos pelos autores, nos quais o aluno se encontra. Nesses ciclos, os conteúdos são tratados simultaneamente e vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (SOARES et alli, 1992).

Assim visualizam o ensino do esporte:

“... ensinar um esporte, enquanto conteúdo escolar, implica considerar desde os seus fundamentos básicos, os seus métodos de treinamento, o seu “jogar” propriamente dito, até que seu enraizamento social-histórico, passando é claro pela sua significação cultural enquanto fenômeno de massas em nossos dias.(...). O aluno nas aulas de Educação Física saberá não apenas praticar uma determinada modalidade esportiva, mas também, o que é praticar uma modalidade esportiva num mundo que transformou isso em profissão” (SOARES et alli, 1993, p. 218)

Nesta perspectiva, o ensino e aprendizado do esporte não deve esgotar-se nos gestos técnicos mas, na escola, o conhecimento sobre o esporte deve permitir que o aluno posicione-se de forma crítica dentro de um contexto sócio-econômico-político e cultural e também compreenda que a prática esportiva deve ter significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte.

Semelhante a essas colocações, Bracht (1992), em seus estudos, visualiza a Educação Física escolar como um campo de vivência social e destaca o componente sócio educativo do conteúdo esporte. O autor questiona a contribuição da atividade esportiva no processo de socialização do aluno. Refere-se a uma prática tradicional pautada pela obediência a determinadas regras e comportamentos, convívio com vitórias e derrotas, aprendizagem do vencer através do esforço pessoal e do sentido de responsabilidade e cooperação. Essas características dadas ao esporte escolar reforçam as condições de uma sociedade vista como autoritária e reproduzem valores dominantes e desigualdades sociais. Sendo assim,

“...o ensino dos esportes 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, (...); o aprender as regras significa reconhecer e aceitar as regras pré-fixadas” (BRACHT, 1992, p. 59).

Reforça que a socialização (processo de transmissão dos comportamentos socialmente esperados) através do esporte escolar pode ser considerada como uma forma de controle social, pela adaptação do aluno aos valores e normas dominantes como uma condição voltada para a funcionalidade e o desenvolvimento da sociedade capitalista. Dessa forma, a dominação e a exploração são assumidas e encaradas de forma natural. A educação, neste prisma, não leva à formação de um indivíduo consciente, crítico e reflexivo em relação ao fenômeno esporte e a realidade que o envolve, mas sim ao conformismo e inquestionamento de uma forma geral (BRACHT, 1992).

A abordagem predominante do esporte através das regras e técnicas esportivas, da exacerbação de seu caráter competitivo, obtenção de performance, rendimento atlético e vitórias priva o aluno de discutir sobre as normas do esporte, de adaptá-lo à sua realidade sócio-cultural, refletir sobre valores coletivos e sobre estratégias de maior participação em aula.

Para o autor, a Educação Física escolar e o esporte devem estar inclusos num contexto mais amplo de educação, ou seja, o ensino e aprendizagem do esporte na escola, ao invés de objetivar apenas aptidão física, aprendizagem motora e destreza desportiva, deve convergir no sentido de uma visão crítico transformadora, isto é, que colabore para o processo de transformação social, condição para concretização de uma sociedade mais justa e livre. Para que isso ocorra, é preciso reavaliar tanto formas de ensino e aprendizagem, como também superar a atuação tradicional do professor de Educação Física (BRACHT, 1992).

Neste contexto, parece-nos claro que o esporte possibilita a transmissão de determinadas normas, conhecimentos, atitudes, habilidades físicas e sociais “desejáveis” à sociedade e que a aprendizagem social do esporte escolar vigente em sua grande maioria, reforça valores condizentes com o sistema, ao invés de valores reflexivos ou questionadores. Sendo assim, para o autor, a superação dessa tradicional concepção de aprendizagem social será alcançada quando seu ensino e aprendizagem privilegiar o

conhecer, o tornar-se consciente das normas sociais è, se necessário, o saber e o poder modificá-la.

No entanto, sobre a aprendizagem social no esporte, o autor ressalta que:

“... falar sobre o social não deve ficar reduzido à discussões de matérias onde os alunos permanecem sentados, porque ali só são possíveis experiências de interação de forma reduzida, enquanto que, nos jogos esportivos, os processos de interação são variados e especiais. Além disso, o argumento de que a intensidade de movimento e o entendimento de que essa atividade forma uma boa aula de Educação Física (...) será, neste caso, somente quantidade de movimento. A isso, pode se opor uma consciência de qualidade de movimento, a partir do qual o aluno, por si mesmo, motivado e consciente pratica esporte por longo tempo” (BRACHT, 1992, p. 80)

Constatamos, então que a Educação Física, apesar de ser uma atividade essencialmente prática, pode e deve oferecer oportunidades para formação do aluno consciente, crítico e reflexivo no que se refere à realidade que o envolve. Nessa condições, o esporte será tanto mais educativo quanto mais conservar sua qualidade lúdica, sua espontaneidade e seu poder de iniciativa. O excesso de técnica pode anular essas características.

“... o esporte na escola deve preservar ou recuperar o caráter lúdico, devendo, portanto, estar a ação educativa voltada para tal” (BRACHT, 1992, p. 82).

A competição esportiva deve estar presente por ser um elemento motivador para a participação dos alunos. Ela será oportunizada na medida em que valoriza opositores como companheiros, contudo, tornar-se-á indesejável quando encarar oponentes como rivais ou ainda desconsiderar as condições sociais e econômicas dos que nela estão envolvidos (BRACHT, 1992).

Concordamos com as idéias do autor ao finalizar seu pensamento:

“ Se por um lado o individualismo resultante da comparação de performance, a competição desmedida, o respeito irrefletido às regras, são valores de nossa sociedade que são reforçados pelo (...) esporte escolar, acreditamos ser possível, por outro lado, reorientar esse ensino e esse esporte no sentido do desenvolvimento do coletivismo(...), do

desenvolvimento da consciência da relatividade das normas e da possibilidade de sobre elas agir, e de reorientar a competição esportiva destituindo-a da finalidade precípua de indicar a supremacia de uns sobre outros (...) através da análise crítica do significado da competição. Porém, (...) estamos conscientes também, das limitações impostas pela ordem social vigente, para a efetivação de tal proposta (Bracht, 1992, p. 111-112).

Kunz (1994), sem desmerecer os demais conteúdos da cultura corporal a serem desenvolvidos pela Educação Física, também é a favor do esporte como conteúdo pedagógico educacional. Contudo, defende-o a partir de sua concepção denominada crítico-emancipatória, em contraposição a que classifica como concepção técnico esportiva, que considera como sendo a hegemônica na maioria das aulas de Educação Física.

Perante a visão do autor, nesta concepção hegemônica da qual discorda, estão presentes valores do esporte profissional. Caracteriza-se predominantemente pela tentativa de revelar talentos esportivos às custas da exercitação de gestos padronizados do esporte profissional na busca de melhorar o rendimento esportivo. Nas aulas de Educação Física escolar (aulas de esporte) os alunos vivenciam os movimentos esportivos enquanto realizações de perfeições técnicas, de gestos estereotipados, de melhorias na força, velocidade e resistência.

Esta configuração dada ao esporte escolar, segundo o autor, não pode ser aproveitada pedagogicamente sem trazer prejuízos na formação do aluno crítico e emancipado. É um tratamento restrito do esporte. Compartilhando com as idéias de Bracht (1992), o autor coloca:

“O conceito de esporte que se vincula hoje à Educação Física é conceito restrito, pois se refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta, o rendimento esportivo, este, aliás, é o conceito “estrito” do esporte que aqui, considero” (KUNZ, 1994, p.57).

Por outro lado, a concepção crítico-emancipatória considera um conceito mais amplo do esporte, analisado sob a perspectiva pedagógica que forneça uma compreensão do esporte enquanto fenômeno sócio cultural e histórico. Através do questionamento crítico, chega-se à compreensão da sociedade que forma falsas convicções. Seria, então, tarefa da Educação Física escolar e, conseqüentemente, do esporte, de acordo

com esta concepção defendida por Kunz (1994), desenvolver condições para suspender a comunicação distorcida em favor de uma emancipação que corresponde à realidade. Em outras palavras:

“O ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sócio-cultural onde vivem” (KUNZ, 1994, p.115).

No discurso do autor fica evidente que não é função da Educação Física e do esporte escolar preparar o aluno para atender às exigências do esporte profissional ou esporte espetáculo. O máximo que cabe à Educação Física escolar é tematizar criticamente os problemas inerentes a ele, seus princípios e sua comercialização. Refere-se, ainda, aos objetivos do esporte na escola como encenações pedagógicas:

“Neste espaço pedagógico o profissional da Educação Física deve propiciar pela historicidade do seu conteúdo específico, uma compreensão crítica das encenações esportivas. Sua intencionalidade pedagógica específica não é apenas auxiliar o aluno a melhor organizar e praticar o seu esporte, (...), mas acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas de encenação esportiva. Isto para ser coerente com a proposta pedagógica crítico emancipatória. (...). O objeto de ensino da Educação Física é assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, seus interesses e seus problemas vinculados ao contexto sócio-político. É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes” (KUNZ, 1994, p.67).

É nesse sentido que para o autor torna-se imperativo uma “transformação didático-pedagógica” para o ensino do esporte, de forma a torná-lo uma realidade educacional voltada para uma educação crítico-emancipatória. Esta concepção de transformação do esporte dá-se, inicialmente, pela identificação do significado central do movimento (como refere-se o autor) de cada modalidade.

Mais especificamente, as transformações que devam ocorrer são em relação às insuficientes condições físicas e técnicas do aluno para realizar com certa “perfeição” a

modalidade em questão. Entende-se “perfeição” enquanto prazer e satisfação do aluno e não competição, pois não é tarefa da escola treinar o aluno, mas ensinar o esporte de forma atrativa (KUNZ, 1994). Assim, o autor coloca:

“... compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados para nele agir com liberdade e autonomia, exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, ainda a capacidade da interação social e comunicativa. (...). Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico prático que, além de tornar o fenômeno esportivo mais transparente, permite aos alunos melhor organizar sua realidade de esporte, (...), de acordo com as suas possibilidades e necessidades” (KUNZ, 1994, p.34).

Essa transformação didático-pedagógica para o esporte escolar é manifestada a partir da utilização de três categorias pedagógicas para o ensino crítico-emancipatório na escola: trabalho, interação e linguagem com suas respectivas competências objetiva, social e comunicativa. Envolvendo esses três planos, existe o contexto social que, para a prática pedagógica crítico-emancipatória precisa ser interpretado na busca de uma superação de condicionantes alienadores e opressores que envolvem o esporte (KUNZ, 1994).

O plano do trabalho configura-se pela utilização de um espaço físico e material e pelo cumprimento de um programa preestabelecido de execuções periódicas. O plano da interação caracteriza-se pelo componente participativo de grupo que se concentra sobre um mesmo tema (o esporte). A linguagem constitui-se elo de ligação entre os dois planos e permite atender os interesses educacionais e o desenvolvimento do aluno (KUNZ, 1994).

Por fim, Kunz (1994), acredita que a ampliação desses três planos possibilitará compreender melhor a forma de institucionalização e legitimação do esporte no contexto social e conseqüentemente na Educação Física escolar.

Embora reconheçamos que a produção de trabalhos na área da Educação Física escolar pouco tem influenciado para reverter seu atual quadro no Brasil, quadro este apresentado e questionado neste estudo e que possíveis mudanças são difíceis, porém não inatingíveis, acreditamos numa Educação Física escolar cujo objetivo geral seja atuar no

processo de formação do aluno, juntamente com as demais disciplinas que compõem a ação educativa no âmbito escolar, visualizada neste contexto educacional. Compreendemos o esporte como sendo um dos conteúdos dessa área de conhecimento e julgamos ser a escola um espaço adequado à iniciação esportiva.

Compartilhamos com as idéias de Paes (1996a), ao defender e priorizar a iniciação esportiva desenvolvida na escola, sobretudo as públicas, ao invés de apenas ser contemplada em clubes ou “escolinhas” de esporte específicas, uma vez que, nesses locais, além do esporte ser desenvolvido de forma fragmentada, através dos fundamentos específicos das modalidades, com o objetivo de formar atletas e revelar talentos esportivos, reduz também as possibilidades de seu acesso à medida que atende a um segmento menor da sociedade.

“O processo de ensino do esporte na escola deve ser diferenciado da iniciação esportiva proposta nos clubes, os quais equivocadamente insistem em ter como objetivo a formação de atletas, como se fosse possível “fazer atletas”. A rede pública de ensino exerce um papel importante neste processo, uma vez que, um número cada vez maior de crianças poderá ter acesso a iniciação esportiva. Do ponto de vista técnico, entendemos ser o ensino fundamental um período adequado para uma proposta de iniciação esportiva, tendo em vista que a faixa etária dos alunos neste momento escolar sugere a aquisição de habilidades básicas e específicas além de suas combinações” (PAES, 1996b, p.431).

É válido ressaltar que defender uma iniciação esportiva na escola não se trata de reforçar os moldes pedagógicos vigentes expostos nesse trabalho, mas sempre vinculá-la aos objetivos da educação. Neste sentido, concordamos:

“...o processo de iniciação esportiva nas aulas de Educação Física do ensino fundamental não deve ter como prioridade o gesto técnico, limitando a ação pedagógica do professor à repetições de movimentos. A iniciação esportiva realizada na escola deverá ter, na modalidades esportivas, agentes sociais e educacionais. Nesta perspectiva, a Educação Física na escola poderá deixar de ser uma atividade e passar a ser uma pedagogia” (PAES, 1996a, p.39).

Sendo a escola um ambiente favorável e facilitador à iniciação esportiva, o esporte deve ser desenvolvido com preocupações voltadas à formação do aluno enquanto cidadão.

“O esporte escolar poderá permitir ao aluno o exercício de sua cidadania, na qual o trabalho e o lazer são fundamentais para uma boa qualidade de vida. Para nós, cidadania significa participação e para participar do esporte é preciso saber, conhecer, analisar e refletir a prática esportiva” (PAES, 1996a, p.63).

Utilizamos da colaboração de Paes (1996a/b), para dar embasamento ao nosso posicionamento a favor de uma iniciação esportiva desenvolvida no âmbito escolar, cujo objetivo principal está relacionado à formação educacional do aluno dentro de um contexto social. Contudo, deixamos claro que não é função apenas da Educação Física contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, mas sim, de todos que trabalham com educação e ensino. Sobre esta questão, o autor reforça:

“... a preocupação exagerada com a formação global implicou uma despreocupação com as questões específicas da área. Uma delas, (...), é o ensino do esporte para os alunos da escola fundamental” (PAES, 1996a, p.48).

Evidenciamos em nosso discurso, ora uma Educação Física identificada como uma prática esportivizada descompromissada com os objetivos educacionais, ora uma Educação Física tradicional, caracterizada pela utilização de procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem voltados para a repetição, automatização, especialização de gestos padronizados de movimentos e habilidades motoras específicas de uma determinada modalidade, acrítica, não reflexiva, descontextualizada do jogo esportivo propriamente dito e da realidade político-sócio-cultural do aluno.

Tendo em vista esta veracidade, vários estudos têm surgido na área no sentido de tentar reverter esta situação, associando e comprometendo a Educação Física escolar e o esporte a valores sócio-educacionais relevantes ao aluno que não sejam apenas a aquisição de técnicas esportivas específicas e mecânicas, mas o desenvolvimento de uma postura consciente sobre o executar de forma que o aluno possa usufruir desse conteúdo enquanto praticante ativo ou ainda enquanto espectador crítico.

É válido ressaltar que não negamos o ensino da técnica, pois concordamos com o posicionamento de todos os autores por nós elencados neste trabalho. Acreditamos que a técnica deva fazer parte do conhecimento do aluno, porém somos contra tratar o

ensino e aprendizagem do esporte unicamente através da repetição de gestos técnicos ou de regras isoladas, sem articulá-los a qualquer relação com o jogo esportivo como um todo e aos sentidos, significados, interesses e realidades do aluno.

Eleger o ensino e aprendizado dos esportes centrados na execução repetitiva de gestos motores, que visam exercitar técnicas isoladas sem, contudo, haver uma explicação, interpretação, correlação da utilidade de seu uso numa situação real do jogo esportivo também é foco de preocupação dos estudos de Graça (1995).

O autor recorre ao conceito “natureza aberta das habilidades do jogo” para enfatizar a questão da aproximação do exercício da técnica às condições e contextos semelhantes aos que ocorrem num jogo esportivo, como sendo um meio de desenvolvimento adaptativo não somente da capacidade motora mas também da capacidade mental do aluno. Sendo assim, o aluno será capaz de perceber e compreender o esporte como um todo e desenvolver nele sua capacidade participativa não apenas mecanicamente, mas de forma reflexiva e inteligente num contexto aberto e claro de ensino.

Neste capítulo, procuramos evidenciar diversas posições e diferentes tratamentos dados por autores que acreditam na perspectiva educativa do esporte e visualizam a escola como sendo um espaço adequado à iniciação esportiva, desde que seu processo de ensino e aprendizagem esteja condizente com suas propostas de estudo sobre Educação Física escolar. Evidenciamos, também, a preocupação da maioria desses autores com a realidade da Educação Física escolar, considerada atualmente como uma prática esportivizada descompromissada ou como uma prática tradicional seletiva, mecanicista e acrítica. Alguns autores ainda destacam a função político-histórico-social do esporte em nossa sociedade.

Concordamos com os autores ao se posicionarem contra essa atualidade da Educação Física e do esporte na maioria das escolas. Porém, apesar de todas as críticas as quais o esporte escolar está submetido, acreditamos que, quando abordado de forma pedagógica e direcionada aos objetivos educacionais, voltados para a formação do aluno, constitui-se como um rico conteúdo de ensino que certamente deve ser contemplado pela escola, lugar que, sob este prisma, consideramos oportuno à iniciação esportiva.

Assim, elegemos o conteúdo esporte como objetivo de estudo deste trabalho, porém gostaríamos de ressaltar que todos os demais conteúdos da Educação Física escolar (ginástica, jogo, dança, lutas) deverão ter tratamento pedagógico, canalizando

seus objetivos para a formação do cidadão. Após abordarmos, neste capítulo, o esporte como um conteúdo de uma área de conhecimento, no capítulo seguinte procuraremos discutir algumas possibilidades metodológicas já estruturadas e sistematizadas para o seu ensino e aprendizado.

Capítulo III

Pedagogia do esporte: possibilidades metodológicas

Neste capítulo, temos o propósito de apresentar e discutir algumas possibilidades metodológicas estruturadas e sistematizadas para o ensino e aprendizagem do esporte no contexto escolar. Utilizaremos como objeto de análise as propostas desenvolvidas por J. Garganta (“Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos”, 1995), R. R. Paes (“Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental”, 1996), V. Bracht (“Educação Física e aprendizagem social”, 1992) e E. Kunz (“Transformação didático pedagógica do esporte”, 1994).

1. ESPORTE COLETIVO

As propostas por nós elencadas a seguir, correspondem ao que defendemos e acreditamos ser a forma pedagógica indicada para o ensino do esporte coletivo na escola. Seja por reconhecerem as semelhanças entre as modalidades, e a partir delas, propiciarem a aprendizagem do basquetebol, voleibol, handebol e futebol conjuntamente, visando garantir a compreensão, transferência e assimilação da lógica comum presente nessas quatro modalidades (Garganta e Paes). Seja por possibilitar uma visão mais abrangente sobre o significado das aulas de Educação Física escolar, que não apenas a tradicional relacionada à aprendizagem dos esportes através da exercitação repetitiva de seus fundamentos específicos isoladamente, a medida que estimula a participação e a reflexão (Bracht), contribuindo, assim, para o rompimento com a metodologia tradicional hegemônica vigente em grande parte das aulas de Educação Física escolar.

Parte das análises realizadas sobre a obra de Garganta (1995), utilizam-se da colaboração do trabalho “ O ensino dos esportes coletivos ” (1997), desenvolvido pelo Grupo de Estudos Sobre Pedagogia do Movimento Humano (G.E.S.P.M.H.) sob a coordenação de J. Daolio. O trabalho, fortemente influenciado pelas teorias de Garganta (1995), tem como objetivo “...discutir o ensino do esporte considerando-o não como modalidades estanques, mas como cultura esportiva”(G.E.S.P.M.H.,1997,p.670).

Sendo assim, quando considerado o esporte como sendo um produto de expressão da cultura, seu ensino passa a atender às diferentes necessidades, motivações, finalidades, níveis de habilidade motora e especificidades culturais de cada grupo. Isso a partir do momento que se permite reconstruir as técnicas das modalidades esportivas adequando-as a cada público trabalhado (G.E.S.P.M.H., 1997).

Referindo-se ao contexto escolar, a aprendizagem de procedimentos técnicos e táticos deve ter tratamento semelhante, afirma Garganta (1995):

“... jogos desportivos coletivos não devem ser utilizados apenas como meio para o desenvolvimento de habilidades e capacidades variadas. Paralelamente, importa ensinar esses mesmos jogos, com sua lógica particular, as suas regras e os seus códigos, enquanto referências importantes da cultura desportiva” (Garganta, 1995, p.17).

A proposta metodológica de Garganta (1995), para o ensino e aprendizagem do esporte refere-se exclusivamente aos coletivos futebol, handebol, basquetebol e voleibol. Segundo o autor, essas modalidades, à exceção do voleibol que possui algumas especificidades, possuem similaridades estruturais e funcionais que propiciam seu ensino e aprendizagem em blocos.

O autor recorre ao conceito “prática transferível” dos esportes coletivos para desenvolver sua linha de raciocínio. Sua proposta fundamenta-se basicamente na decomposição dos esportes em estruturas funcionais dispostas em níveis de relação que constituem-se em etapas de ensino de complexidade crescente e garantem a compreensão da lógica dos esportes.

Segundo o Grupo de Estudo (1997), as características dessa proposta permitem algumas particularidades:

“Propondo os esportes em níveis de relação, é possível partir das semelhanças estruturais entre as várias modalidades para, posteriormente, atingir as especificidades de cada esporte. Assim, além de evitar a especialização precoce, pretende também a prática do jogo possível para qualquer grupo em qualquer fase de aprendizado” (G.E.S.P.M.H., 1997, p.669).

Garganta (1995), inicialmente em seu trabalho, visualiza o esporte (no caso os coletivos) como um vasto meio formativo, à medida que sua prática, quando corretamente orientada, induz ao desenvolvimento dos aspectos tático-cognitivo, técnico e sócio-afetivo. Segundo o autor, a identidade e importância do esporte coletivo giram em torno de dois elementos que julga fundamentais: a cooperação e a inteligência. Garganta (1995), entende cooperação como sendo o modo de comunicação através do recurso e sistemas de referências comuns. Ao aluno é permitido expressar sua individualidade desde que o faça simultaneamente aos interesses da equipe. A capacidade de adaptação a novas situações em situações diversificadas no jogo esportivo é entendida pelo autor como inteligência.

Utilizando-se da contribuição de Gréhaigne & Guillon (1992), o autor identifica três categorias de subproblemas e busca relacioná-los à sua proposta. O autor as divide metodologicamente em planos, dentre eles o espacial e temporal de ataque e defesa, o plano da informação e o da organização. No plano espacial temporal de ataque identifica problemas de utilização da bola individual e coletivamente, na tentativa de ultrapassar os adversários; no plano espacial temporal de defesa, problemas na produção de obstáculos para dificultar ou parar a bola ou os adversários; no plano da informação, problemas ligados à produção de incertezas para o adversário e certezas para os companheiros de equipe; e no plano da organização, problemas na transição do individual para o coletivo, de forma integrada.

Garganta (1995), faz uma crítica às concepções metodológicas que centram seus esforços no ensino da técnica individual (modo de fazer) desarticulada das razões táticas do esporte (razões deste fazer), partindo do princípio de que a somatória desses desempenhos repercutiria mais eficazmente nas situações reais do jogo esportivo. Compartilhando das idéias de Gréhaigne (1992), não nega a técnica, mas afirma:

“... é conveniente que a técnica responda às situações do jogo, na medida em que o jogador deve, numa situação de oposição, coordenar suas ações, com a finalidade de recuperar, conservar e fazer progredir a bola, tendo com objectivo abeirar-se da zona de finalização e concretizar golo ou ponto” (GARGANTA, 1995, p.14).

Em relação ao ensino e aprendizagem dos esportes coletivos na escola, o autor considera que existem basicamente dois tipos de abordagem para os esportes coletivos: uma, centrada na especificidade de cada modalidade, utilizando como metodologia princípios, meios e técnicas exclusivos, e outra que não desconsidera a especificidade de cada esporte coletivo, porém reconhece suas semelhanças e a partir delas utiliza uma metodologia que propicie a assimilação dos caracteres comuns entre elas.

Neste sentido é que Garganta (1995), compartilhando com as idéias de Bayer (1985), defende a denominada “prática transferível” das modalidades esportivas que favorece a assimilação e utilização de princípios comuns estruturais e funcionais de uma modalidade para outra. O autor considera quatro categorias para classificar as semelhanças estruturais e funcionais dos esportes coletivos: quanto à fonte energética (esporte aeróbico, anaeróbico e misto); quanto à ocupação do espaço (de invasão e de não invasão); quanto à disputa de bola (de luta direta e indireta); e quanto às trajetórias predominantes da bola (de troca ou circulação de bola).

Ainda com o intuito de tornar o esporte coletivo mais assimilável, o autor refere-se às unidades funcionais em que a aprendizagem é pautada pelos princípios de ação e regras do esporte coletivo. São elas: estruturação do espaço defensivo (supressão do espaço, jogo perto e longe da bola, ocupação equilibrada do espaço) e ofensivo (criação e ocupação de espaços, jogo em profundidade e largura); comunicação na ação defensiva (contenção, conquista da posse de bola, fechar linhas de passe, entreajuda) e ofensiva (comunicação motora, desmarcação, superioridade numérica); e relação coma bola (equilíbrio dos apoios, apreciação de trajetórias, exercitação da proprioceptividade, exercitação da visão periférica) (GARGANTA, 1995).

Exemplificando, no plano energético-funcional, os esportes futebol e basquete podem ser agrupados por utilizarem predominantemente as fontes energéticas anaeróbica e aeróbica, e no plano técnico-tático, existe a luta direta pela posse da bola, cujas trajetórias predominantes são as de circulação (GARGANTA, 1995; G.E.S.P.M.H., 1997).

Nesta linha de pensamento, em função da estrutura dos elementos do jogo (jogador, bola, colegas e adversários, terreno, alvo), o autor propõe uma metodologia de complexidade crescente de acordo com etapas de ensino e aprendizagem que correspondem a diversos níveis de relação. Dentre eles:

“Eu - bola: atenção sobre a familiarização com a bola e seu controle.

Eu - bola - alvo: atenção sobre o objetivo do jogo; finalização.

Eu - bola - adversário: combinação de habilidades; conquista e conservação da posse de bola (1 x 1); procura da finalização.

Eu - bola - colega - adversário: jogo a dois; passa e vai (desmarcação de ruptura); passa e segue (desmarcação de apoio); contenção e cobertura defensiva.

Eu - bola - colegas - adversários: jogo a três; criação e anulação de linhas de passe; penetração e cobertura ofensiva.

Eu - bola - equipe - adversários: do 3 x 3 ... ao jogo formal; assimilação e aplicação dos princípios de jogo, ofensivos e defensivos” (GARGANTA, 1995, p.21).

Segundo esta proposta, os exercícios para aprendizagem devem ser claros e acessíveis, de fácil e rápida compreensão e organização. Para tal, dividir o jogo é fundamental, contudo deve-se respeitar sempre o fator cooperação, oposição e finalização. Deve-se, ainda, propor formas lúdicas de aprendizagem, criar jogos que envolvam a técnica, com regras simples, menos alunos jogando num espaço menor, de modo a permitir a continuidade das ações e maiores possibilidades de concretização das mesmas. Com esta proposta metodológica, o autor espera desenvolver uma inteligência tática em seus alunos que supere a automatização de gestos técnicos, utilizando-o de forma criativa e reflexiva num contexto real de jogo esportivo.

Após a discussão realizada a respeito da obra de Garganta (1995), gostaríamos de apresentar nosso posicionamento em relação a sua proposta. Concordamos com o autor, ao abordar o ensino do esporte coletivo de forma agrupada a partir da visualização e assimilação dos elementos comuns presentes nas quatro modalidades esportivas, as quais possibilitam a transferência desses mesmos elementos de uma modalidade para outra, facilitando, assim, a aprendizagem desses esportes. Este tipo de abordagem confere ao esporte um tratamento pedagógico direcionado à compreensão do fazer (técnica) articulado ao como fazer (tática), levando ao entedimento da lógica do esporte. Consideramos também positivo em sua proposta o fato da mesma apresentar preocupação no sentido de evitar a especialização precoce, uma vez que somos contra este processo de iniciação esportiva. Por fim, apesar do autor não mencionar se sua proposta foi

ou não efetivamente testada, gostaríamos de colocar que tivemos a oportunidade de vivenciá-la, experiência a qual repercutiu de forma significativamente satisfatória.

Semelhante a Garganta (1995), os estudos realizados por Paes (1996a), apresentam, como eixo de discussão, uma pedagogia do esporte com aplicação em quatro modalidades esportivas coletivas (futebol, handebol, basquetebol e voleibol). Contudo, o autor não nega a importância dos outros conteúdos da Educação Física escolar, tampouco a necessidade do ensino de outras modalidades não privilegiadas em seu estudo.

Justifica a opção pelas modalidades já citadas, considerando algumas particularidades como fundamentos básicos comuns, essenciais para a organização que pretende dar à sua pedagogia do esporte, bem como entende que são modalidades clássicas do conteúdo esporte no Brasil. Também, compartilhando com as idéias de Parlebás (1987), nestas modalidades esportivas a interação motriz conjuga a oposição e a cooperação.

O autor em sua obra relata um diagnóstico da Educação Física realizado nas escolas da rede pública municipal de Campinas, onde procura conhecer a situação atual e analisar em que medida o esporte, como um meio de intervenção educacional, poderá atuar no processo de construção de uma Campinas mais justa (PAES, 1996a). Prioriza o ensino fundamental, ou seja, alunos com aproximadamente sete a quatorze anos de idade.

Paes (1996a), acredita que com sua proposta metodológica aplicada à rede pública, a Educação Física escolar passa a ter um maior tratamento acadêmico, tendo o esporte como parte de seu conteúdo, bem como possibilita a um número maior de crianças terem acesso ao esporte, principalmente alunos que não têm condições de frequentar clubes ou academias, onde o esporte também é oferecido. Ilustrando:

“O ensino do esporte, proposto para escola pública de 1º Grau, poderá contribuir para a democratização do mesmo, à medida que possibilita a um número maior de crianças o acesso ao conhecimento e aprendizagem de um saber, atualmente restrito a um segmento privilegiado da sociedade” (PAES, 1996a, p. 63).

Dentre os itens de sua pesquisa, procurou verificar os motivos da escolha do professor pela profissão, se a escola de primeiro e segundo graus contribuíram para essa opção, qual a contribuição do curso de graduação para a formação profissional, qual a ênfase dada ao esporte na faculdade de graduação, como se deu a preparação para ensinar

esporte na Educação Física escolar, qual frequência e como o professor se mantém informado sobre atualidades, o tempo de trabalho do professor, conteúdo e modalidade mais enfatizados em aula, a metodologia utilizada para desenvolver o esporte na escola, motivação para ensinar esporte e a estrutura da escola.

Os dados coletados nesta investigação serviram de referencial para a elaboração e organização da proposta pedagógica do autor.

“ Entendemos que sugestões de cunho pedagógico, com o objetivo de trabalhar com esporte na escola, para que não se torne uma proposta estéril, é fundamental conhecer aspectos da realidade onde intencionamos atuar” (PAES, 1996a, p.108).

Em seu trabalho, além de buscar uma visão real do significado e objetivo da Educação Física escolar, procura sinalizar para uma proposta de como o esporte pode e deve ser desenvolvido na escola, frisando sempre que sua preocupação é sistematizar este ensino e que não é objetivo dessa disciplina revelar talentos. Porém, não nega que à medida que o esporte for proposto como um conhecimento elaborado e sistematizado, poderá proporcionar aos alunos também esta possibilidade, como consequência e não como um objetivo. Assim, completa:

‘Seguramente, não temos a preocupação voltada apenas para a formação de atletas, até porque não acreditamos nessa possibilidade, mas sim para que exista a garantia de que todos os alunos exercitem o direito de aprender o esporte ‘(PAES, 1996a, p.25).

Nesta perspectiva, afirma que a preocupação central de sua proposta não fica restrita somente em trabalhar os gestos técnicos, mas buscará compreendê-los como um meio de expressão corporal onde aspectos cognitivos, afetivos, expressivos têm igual importância. Neste sentido, defende uma reformulação do esporte na escola onde seu aprendizado poderá ocorrer através de uma pedagogia em que o jogo terá fundamental importância sobre todo o processo.

Na proposta de Paes (1996a), o jogo assume características pedagógicas sem, no entanto, perder seu componente cultural. Assim, recorre a um conceito descritivo de jogo para se referir a algo com objetivos específicos ou facilitadores para o ensino e aprendizado do esporte.

“ Para nós, o “jogo possível!” (grifo nosso) nos permitirá ensinar esporte , dando ao aluno oportunidade de conhecer e desenvolver os fundamentos básicos das modalidades aqui sugeridas ,(…), como também desenvolver seus fundamentos específicos, considerando seus valores absolutos e relativos. Portanto, o jogo possível é um recurso necessário para a sinalização de uma pedagogia do esporte, preocupada em instrumentalizar os alunos do ensino fundamental para conhecerem, tomarem gosto e usufruírem do esporte tendo como benefício uma melhor qualidade de vida”(PAES, 1996a, p.80).

O autor ressalta a importância do jogo como recurso pedagógico, tanto no processo de ensino do esporte, bem como em parte de algumas fases do processo de treinamento de uma equipe profissional, pois o jogo, ao mesmo tempo que acentua a ludicidade da atividade, que visa o aprendizado de fundamentos, pode também frisar exigências técnicas proporcionando melhor execução de movimentos.

Utilizando o jogo como recurso pedagógico na escola, o aprendizado do esporte poderá ocorrer privilegiando seu caráter lúdico, proporcionando aos alunos a oportunidade de conhecer, tomar gosto e manter o interesse pela ação esportiva e ainda contribuir para a consolidação da Educação Física como disciplina.

Assim, embasado em discussões realizadas em sua obra a respeito da Educação Física escolar como área de conhecimento, do esporte como conteúdo educacional na escola, do fenômeno esporte Moderno e suas possibilidades, do jogo como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem do esporte e com o conhecimento da realidade atual da Educação Física, adquirido através da pesquisa de campo, o autor elabora sua proposta sinalizando para uma pedagogia do esporte que possa contribuir para a sistematização do ensino desse conteúdo nas aulas de Educação Física.

O autor trabalha com três linhas de argumentação que justificam a necessidade de considerar os períodos e fases que acredita que devam compor e serem observadas em um planejamento, tendo como objetivo o ensino do esporte. A primeira linha de argumentação, refere-se à teoria desenvolvimentista de Tani (1988), a segunda linha sugere a proposta de Soares et alli (1992) e a terceira linha resgata seus estudos realizados em ocasião do mestrado que aborda uma iniciação esportiva preocupada com a especialização precoce, em favor da diversificação de movimentos.

Inicialmente, como em Tani (1988), sua proposta respeita as fases de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora da criança. Como Soares et alli

(1992), preocupa-se com a sistematização do conhecimento e com a organização do trabalho na escola e, como em sua dissertação de mestrado, sinaliza para uma proposta de iniciação esportiva considerando três fases ou etapas (desenvolvimento motor da criança de forma lúdica, conhecimento das modalidades e seus elementos através do jogo e iniciação específica) centrando sua preocupação nas possibilidades educativas do esporte.

Percebemos, então, que o autor busca fundamentar, do ponto de vista técnico, a necessidade de uma periodização no processo de ensino e aprendizagem do esporte que deve obedecer a uma seqüência ou divisão em fases, sendo que cada fase deve ter seu objetivo específico e uma estratégia de ensino diferenciada, oferecendo, em cada série, possibilidades diferentes compatíveis com as características dos alunos que compõem cada fase.

O autor compreende essas fases como tempo pedagógico e, ainda que aproximadamente, dirão respeito a uma faixa etária específica do ensino fundamental. São elas: pré-iniciação (primeira e segunda séries); iniciação I (terceira e quarta séries); iniciação II (quinta e sexta séries); e iniciação III (sétima e oitava séries).

O conteúdo desenvolvido no período de pré-iniciação deverá ser o domínio do corpo e a manipulação da bola. O primeiro terá como objetivo oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer seu corpo e sua ocupação no espaço. Serão enfatizados os movimentos básicos como saída rápida, parada brusca, mudança de direção, giros, fintas, saltos, deslocamentos laterais e rolamentos, entre outros, utilizados nas quatro modalidades, e também possibilitará o desenvolvimento de outros elementos como tempo de reação, raciocínio, afetividade, cooperação, visão periférica e relações de competição individual e coletiva.

O contato com a bola refere-se ao seu conhecimento e às suas diferentes formas de utilização (com as mãos, com os pés, com os braços e com a cabeça) presentes nas quatro modalidades propiciando ao aluno o estabelecimento de uma relação de intimidade com ela através de seu controle, buscando melhor habilidade na execução de fundamentos desses esportes.

O conteúdo desenvolvido no período de iniciação I será o passe, a recepção e o drible com o objetivo de oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer, aprender e vivenciar diferentes formas de executá-los. As atividades serão proporcionadas de forma

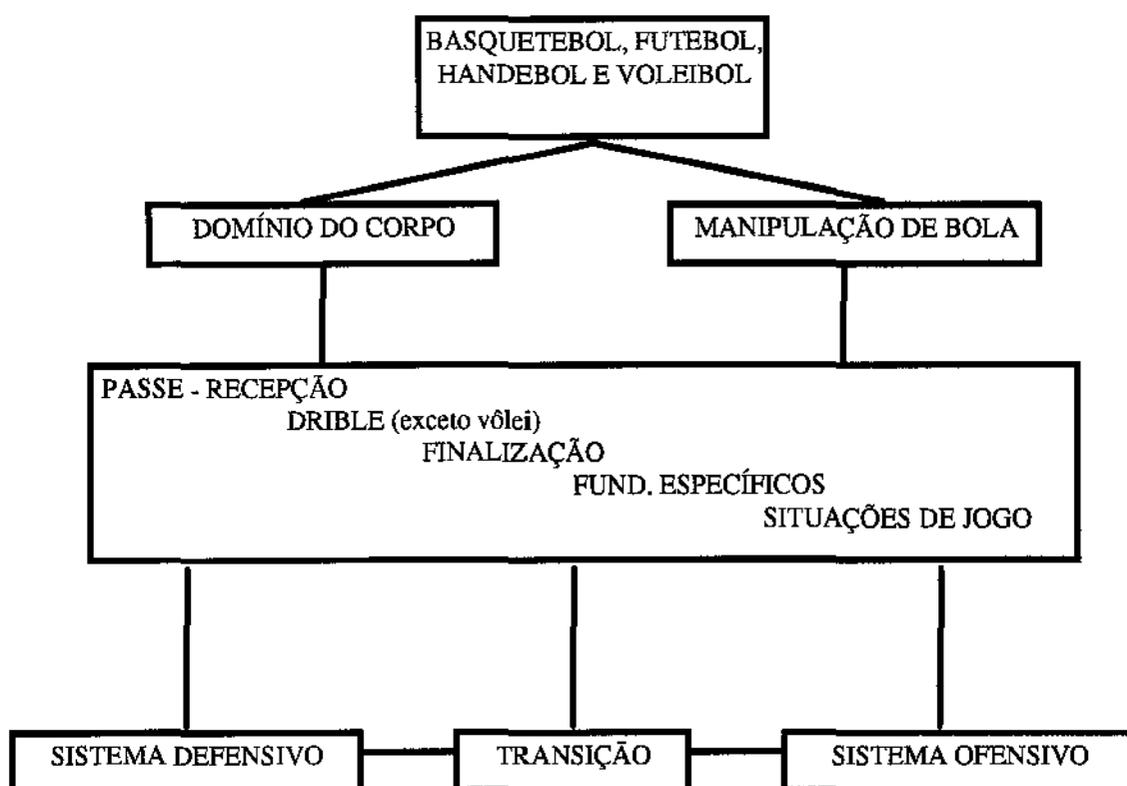
aberta, ou seja, a cada momento do jogo podem ser criadas situações novas estimulando os alunos a buscar soluções rápidas para os problemas apresentados.

O período de iniciação II terá como conteúdo finalização e fundamentos específicos das modalidades sugeridas. Será dada ao aluno a oportunidade de experienciar os principais tipos de conclusão de uma ação ofensiva, bem como fundamentos específicos de cada modalidade, buscando seus respectivos alvos.

Finalizando, o período de iniciação III terá como conteúdo situações de jogo, transição e sistemas ofensivos e defensivos, com o objetivo de proporcionar aos alunos a execução de todos os fundamentos aprendidos, isolando algumas das próprias situações de jogo esportivo, além de dar introdução à transição em quadra e iniciar os alunos em organizações táticas ofensivas e defensivas.

Tendo sempre em vista que a construção de sua proposta partirá dos elementos comuns às quatro modalidades esportivas (basquetebol, futebol, handebol e voleibol), o autor, a partir da delimitação do desenvolvimento desses elementos, trabalha os fundamentos específicos de cada modalidade, situações de jogo esportivo e sistemas.

A construção de sua proposta pedagógica é sustentada pelo esquema a seguir, que revela considerações técnicas e táticas presentes nas quatro modalidades em questão.



Analisando esse sistema, o autor procura identificar e compreender uma seqüência coerente, regular e necessária de etapas aplicáveis aos quatro esportes em questão. A esta seqüência, o autor denomina “lógica técnica”, composta de habilidades básicas e específicas que dão estrutura às quatro modalidades elencadas. A partir dessa lógica técnica, o autor articula sua proposta pedagógica.

Com esta perspectiva de tratamento do esporte escolar, de forma elaborada e sistematizada, o autor acredita em não apenas desenvolver habilidades motoras básicas ou específicas, mas, através do esporte, contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão.

Antes de comentarmos a proposta de Paes (1996a), gostaríamos de colocar que consideramos importante a iniciativa do autor ao se prontificar a investigar a realidade da Educação Física escolar antes de elaborar sua proposta metodológica. Neste sentido, concordamos com o autor, que também embasa-se em outros estudos realizados na mesma perspectiva, ao apresentar preocupação em sistematizar o ensino do esporte de forma a dar um maior tratamento acadêmico à área.

Compartilhamos da idéia do autor ao defender o jogo possível como recurso pedagógico neste processo, uma vez que, ao mesmo tempo facilita a aprendizagem dos fundamentos básicos do esporte e garante também a ludicidade da atividade, característica que consideramos importante para manutenção do interesse pelo esporte. Em sua proposta enfatiza a compreensão da lógica técnica dos esportes.

Consideramos a obra do autor estruturada e fundamentada, uma vez que, delimita de forma explícita sua linha de argumentação defendendo tanto a abordagem conjunta do esporte, a partir dos fundamentos comuns presentes nas quatro modalidades elencadas, como também, a necessidade de uma periodização no seu processo de ensino e aprendizagem, que deva obedecer a uma divisão em fases com objetivos específicos condizentes com as possibilidades dos alunos. Por fim, é válido ressaltar que, como o autor, apresentamos preocupação com a formação do aluno enquanto cidadão, ou seja, através da instrumentalização do esporte é possível contribuir para tal processo.

Numa visão diferenciada de Garganta e Paes, Bracht (1992), tem como objetivo central em sua proposta, promover, nas aulas de Educação Física escolar, a aprendizagem social através do conteúdo esporte. Seus estudos demonstram que a socialização através do esporte atualmente é valorizada somente a partir da ótica estrutural funcionalista da sociedade, ou seja, o esporte é mais apropriado para desenvolver valores condizentes com o

sistema do que superadores ou questionadores desse sistema e que a escola, enquanto instituição educacional, promove e reforça tal processo.

Neste sentido, Bracht (1992), ao iniciar a segunda parte de sua obra, contesta duas visões que imperam, na maioria dos profissionais da área, sobre o papel social da Educação Física escolar, julgando-as visões parciais e falseadoras, produzidas por uma metodologia positivista e fragmentada.

O primeiro grupo de pessoas pensa e age de acordo com uma visão “biológica”, cujo papel da Educação Física seria melhorar a aptidão física dos indivíduos e, assim, estaria automaticamente contribuindo para o desenvolvimento social, uma vez que os indivíduos estariam mais áptos a atuar na sociedade e, conseqüentemente, mais úteis a ela. O segundo grupo, agrega à melhoria da aptidão física, o desenvolvimento psíquico (domínio psicomotor, cognitivo e afetivo) e perfazem o grupo que possuem uma visão “biopsicológica” da Educação Física.

Sendo assim, a inclusão do esporte na escola como conteúdo educacional nas aulas de Educação Física, dentre outros objetivos, tem sido, freqüentemente, justificada pela afirmação de que a participação no esporte é um elemento de socialização que contribui para o desenvolvimento mental e social do aluno.

“... a literatura tem atribuído ao esporte o poder de desenvolver, em quem pratica, principalmente na criança, o companheirismo, a cooperação, o respeito às regras e normas, o valor e a força de vontade, além da responsabilidade, sentido social, etc”(BRACHT, 1992, p.75).

Nesta linha de pensamento, o autor questiona aqueles que falam que o esporte educa porque ensina a criança a conviver com a vitória e a derrota, ensina a respeitar as regras do jogo, ensina a vencer (no jogo e na vida) através de seu esforço pessoal, ensina a competir (já que a sociedade é extremamente competitiva) e porque desenvolve o respeito pela autoridade (disciplina plena).

Para o autor, o resultado educacional desse processo de socialização através do esporte é uma forma de controle social e converge para fixar relações, normas e valores específicos e dominantes pré-determinados pela sociedade reproduzindo, assim, as desigualdades sociais. Como esclarece o autor:

“Assim, como vimos, realmente o esporte educa. Mas, uma educação aqui significa levar o indivíduo a internalizar valores, normas de comportamento, que lhe possibilitarão adaptar-se à sociedade capitalista. Em suma, é uma educação que leva ao acomodamento e não ao questionamento (...). Uma educação a serviço da classe dominante” (BRACHT, 1992, p.63).

O autor afirma que o esporte tem como finalidade, nas aulas de Educação Física, a aprendizagem de técnicas esportivas que buscam o rendimento atlético, relacionando-as com competição e, conseqüentemente, com possibilidades de vitória (vencer na vida), esperando que estas automaticamente tenham repercussão sobre outras dimensões (BRACHT,1992).

Ressalta a necessidade de uma ação transformadora dessa visão educacional do esporte o que implica incluir e visualizar a Educação Física escolar como um campo de vivência e aprendizagem social.

É nesta linha de argumentação, com uma visão diferenciada sobre a aprendizagem social através do esporte, que o autor elabora sua proposta, visando destacar o seu componente sócio-educativo, traçando uma relação crítica entre a Educação Física/esporte e o contexto socio-econômico-político e cultural, bem como sinalizar seus esforços no sentido de colaborar para o processo de transformação social, possibilitando assim, a concretização de uma nova ordem social mais justa, fraterna e livre (BRACHT,1992).

O autor denomina sua proposta de Metodologia Funcional Integrativa (M.F.I.), em contraposição à Metodologia Tradicional (M.T.), para o ensino e aprendizagem do esporte na escola. Utiliza como exemplo a modalidade esportiva basquetebol. Prioriza em sua proposta a possibilidade de inter-relacionamento social, o tipo de aprendizagem social efetuada através do esporte e o desenvolvimento cognitivo e motivacional para a prática permanente do mesmo.

A concepção de aprendizagem social adotada pelo autor é caracterizada e dividida didaticamente em categorias, como “nível de participação do aluno”, “contatos sociais”, “aceitação de mudanças de regras” e “expressão de idéias nas aulas”. A aprendizagem social ocorrerá

“...na medida que o aluno passar a reconhecer, a saber, a tomar consciência das regras e normas que regulamentam a sua ação no esporte, na escola, etc. , sua interação com colegas e professores, como também enfatiza a tomada de consciência por parte do aluno, da relatividade das normas, ou seja, da necessidade de adaptá-las às necessidades situativas”(BRACHT,1992, p.104-105).

Neste sentido, a M.F.I. proposta pelo autor, busca colocar-se a serviço do processo de transformação social à medida que visualiza a transferência dos conteúdos desenvolvidos e aprendidos nas aulas de Educação Física escolar para situações extra-escolares. A M.F.I. possibilita também mudar a postura tradicional que a maioria dos alunos possui em relação à Educação Física, a medida que os instiga a refletirem sobre para que servem as aulas de Educação Física, do que gostam e do que não gostam nas aulas, o que se aprende e utiliza em outros contextos, a realidade das aulas, etc. Sobre sua proposta o autor coloca:

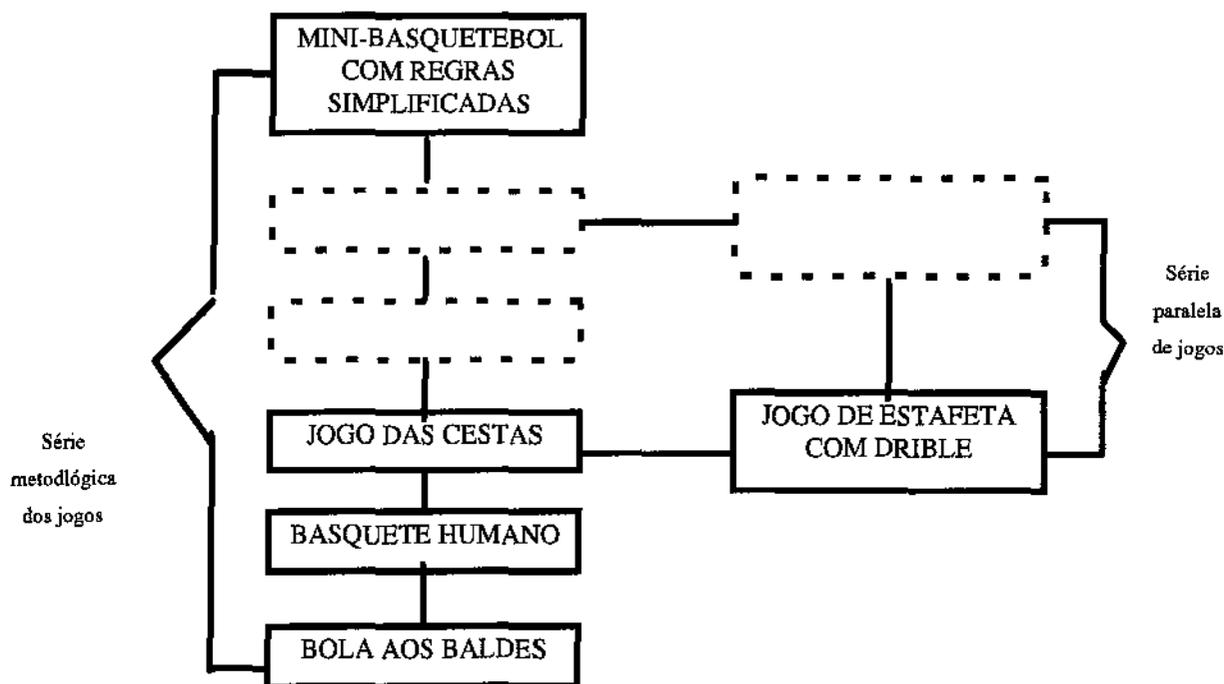
“Uma das idéias dessa metodologia é, justamente, melhorar o nível de participação do aluno a partir de seu envolvimento consciente nas decisões de aula, de modo a assegurar uma adequação real das atividades aos seus interesses e necessidades”(BRACHT, 1992, p.99).

Podemos entender que para o autor, os interesses e necessidades dos alunos estão relacionados à possibilidade de compreender, refletir e, se possível, transformar a realidade social na qual está inserido, através da ação educativa das aulas de Educação Física escolar e do conteúdo esporte.

A M.F.I. consiste numa série metodológica e numa série paralela de jogos (vide figura abaixo). As aulas são divididas em cinco momentos, dentre eles: reunião com os alunos para planejamento e decisões prévias sobre a aula; realização do jogo eleito; paralisação do jogo com discussão, reflexões e propostas para continuidade da aula; testagem das soluções e variantes e avaliação e planejamento da aula seguinte.

O professor tem ação e função fundamental nesta proposta, no sentido de buscar um clima de aceitação mútua entre ele e os alunos, um clima de liberdade

responsável e congruência, criando-se uma situação de confiança e otimismo, além de admitir certa flexibilidade em relação ao desenvolvimento do conteúdo.



Cabe ao professor, também, possibilitar e incentivar os alunos a participarem expressando suas idéias, conduzir as discussões no sentido de refletir sobre a participação de todos, sobre a necessidade de mudança das regras e de se construir um ambiente agradável, cooperativo e de companheirismo nos jogos. Ainda deve considerar as idéias expressas pelos alunos e submetê-las à aceitação do grupo, engajá-los na organização e avaliação das atividades realizadas, levar em consideração a importância de uma disciplina funcional, espontânea, em contraposição à disciplina imposta. Deve explorar e utilizar a colocação de problemas aos alunos com o objetivo de levá-los à atividade reflexiva e, por fim, limitar ao mínimo indispensável a direção pessoal das atividades (BRACHT, 1992).

A M.T., como anteriormente descrita neste trabalho, é comumente utilizada nas aulas de Educação Física sob a ação do professor, caracterizada pela diretividade, tendo o esporte como conteúdo ensinado e aprendido através da prática separada de seus fundamentos básicos que, após serem dominados, permitem que o esporte seja, então, praticado (BRACHT, 1992).

Em sua obra, Bracht (1992), procurou verificar, através de um estudo denominado pelo autor de quase experimental, a influência da M.F.I. e da M.T. para o

ensino e aprendizagem do esporte (no caso o basquetebol) sobre a aprendizagem social e também sobre a atitude dos alunos em relação à concepção de aulas de Educação Física escolar. O autor procurou captar as diferenças que os alunos puderam perceber entre as aulas desenvolvidas com a M.F.I. e M.T..

Ao aplicar a proposta pautada pela M.F.I. e compará-la à M.T., o autor verificou a predominância dos comportamentos positivos em quase todas as categorias (“contatos sociais”, “formação de subgrupos”, “nível de participação”, “participação na resolução de conflitos”, “aceitação de mudança de regras” e “expressão de idéias”) enquanto que na M.T. os comportamentos negativos, à exceção da categoria “participação na resolução de conflitos”, sempre foram superiores.

É válido ressaltar que as categorias “aceitação de mudança de regras” e “expressão de idéias” são privilegiadas na M.F.I., pois esta utiliza-se de jogos para o ensino do esporte, cujas regras são apresentadas pelo professor como elementares e podem ser reavaliadas, enquanto que a M.T. utiliza-se de séries de exercícios em que o professor define previamente as regras, restando para os alunos aceitá-las e respeitá-las (BRACHT,1992).

Em relação ao objetivo geral de sua proposta, Bracht (1992), coloca:

“O maior envolvimento do aluno na programação e decisões de aula, a satisfação de seus interesses de jogar, a liberdade na participação propiciada pela M.F.I., pressupunha-se, favoreceria a modificação e a formação de atitudes positivas em relação às aulas de Educação Física” (Bracht, 1992, p.106).

Sobre as finalidades das aulas de Educação Física escolar, o autor pode observar, após a aplicação de sua proposta, um aumento das respostas dos alunos, incluindo categorias antes não mencionadas. Inicialmente, as respostas dos alunos giraram em torno de cinco categorias (descritas a seguir de acordo com um índice decrescente de incidência), dentre elas “desenvolvimento morfo-funcional”, “aprendizagem desportiva”, “saúde”, “desenvolvimento mental” e “divertimento”. Posteriormente à participação em aulas sob a M.F.I., apareceram categorias não somente relacionadas ao domínio morfo-funcional ou psicomotor, mas também categorias relacionadas ao domínio social e cognitivo como

“exercício físico e movimento”, “socialização”, “educação”, “transferência”, “novidades” e “criatividade”.

Em relação ao saber aprendido nas aulas de Educação Física escolar, os resultados demonstraram, tanto antes como após a aplicação da M.F.I., uma predominância da resposta “modalidade esportiva e exercícios”. Porém, após o desenvolvimento da proposta, alunos indicaram oito vezes aspectos ligados à sociabilização, duas vezes à criatividade e uma vez à família. Segundo o autor, isto retrata uma

“...indicação clara de tomada de consciência de que outros valores são desenvolvidos nas aulas de Educação Física que não apenas aqueles ligados estritamente ao exercício físico e às destrezas esportivas” (BRACHT,1992, p106).

Sobre a transferência deste aprendizado para outras situações fora do contexto escolar, o autor observou que esta questão não pode ser respondida seguramente. Acredita, porém, que:

“... quanto mais significativa para o aluno for essa experiência vivida e quanto mais a sociedade (meio ambiente) fomentar ou reforçar esse tipo de atitude, maior será a probabilidade de ocorrer esta transferência. A questão da transferência, nessa perspectiva, vincula-se, portanto, à idéia de que as transformações sociais não ocorrerão através da escola, mas sim, terão de operar-se simultaneamente nesta e na sociedade. Mesmo assim, os educadores não devem menosprezar a possibilidade de sua contribuição para esta transformação, nem tampouco cruzar os braços afirmando ser isso impossível. O professor deve acreditar nessa possibilidade, acrescentando à sua ação a consciência desta inter relação” (BRACHT,1992, p.106/107).

Com estas declarações, o autor reafirma as características educativas de sua proposta de ensino do esporte pautada pela M.F.I., em contraposição à M.T., no que se refere a aprendizagem social e apreensão da atitude dos alunos em relação às aulas de Educação Física, considerando que os alunos, em aulas da M.F.I., propiciaram um ambiente de maior liberdade, tiveram participação mais intensa nas atividades e jogos, nas decisões de aula sobre o conteúdo, na organização de grupos e na regulamentação dos jogos do que em aulas da M.T..

Não evidenciamos nos estudos de Bracht (1992), a mesma preocupação apresentada por Paes e Garganta no que se refere a uma pedagogia direcionada a aprendizagem em bloco, porém consideramos que este fato não tira o mérito de sua proposta, uma vez que, em se tratando de finalidades, às quais também somos favoráveis, relacionadas à aprendizagem social e apreensão diferenciada dos alunos em relação à concepção de aulas de Educação Física escolar, a proposta do autor apresentou resultados consideravelmente satisfatórios. Não diferente das propostas de Garganta e Paes, porém um pouco mais evidenciada, a atuação do professor assume caráter extremamente importante, uma vez que é elemento fundamental para uma efetiva condução da aula e concretização da proposta.

2. ESPORTE INDIVIDUAL

Tão importante quanto os estudos relacionados às modalidades coletivas, o ensino dos esportes individuais também devem estar incluídos nas discussões que envolvem o conteúdo esportivo no contexto escolar. Neste sentido, compartilhamos com as idéias de Kunz (1994), ao eleger a modalidade atletismo para ser contemplada em seus estudos.

Semelhante ao enfoque social dado por Bracht (1992), Kunz (1994), em sua obra, procura analisar e entender a Educação Física escolar e o esporte, com o interesse em formular bases teóricas para um redimensionamento mais abrangente de seus objetivos pedagógicos-educacionais. Apresenta uma proposta pedagógica, a qual prefere chamar de “situações de ensino”, centrada no ensino dos esportes, elegendo a modalidade atletismo como exemplo. Contudo, não desmerece outras temáticas culturais que se expressam pelo movimento humano e que também devem ter tratamento pedagógico.

O autor elabora sua proposta a partir da concepção que denomina “crítico-emancipatória” e “didática comunicativa”, como colocamos no capítulo anterior. A estrutura básica dessa proposta apoia-se em três planos ou categorias, dentre elas a do Trabalho, a da Interação e a da Linguagem, que conduzem ao desenvolvimento, que o autor denomina de competência objetiva, social e comunicativa. É pela interação dessas três categorias que Kunz pretende conduzir e sustentar sua proposta metodológica.

Competência objetiva desenvolvida por intermédio da categoria trabalho, significa capacitar o aluno para o mundo dos esportes de forma autônoma e, dentro de suas capacidades individuais, qualificá-lo a agir de forma bem sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre, no lazer. Isto através do acesso à informações relevantes e estratégias de aprendizagem voltadas para a aquisição de habilidades do esporte de maneira contextualizada (KUNZ, 1994).

Competência social refere-se ao conhecimento e esclarecimento que o aluno deve adquirir para entender as relações sócio-culturais da realidade em que se encontra, levando à compreensão dos diferentes papéis sociais existentes no esporte, possibilitando reconhecer e assumir um desses papéis e capacitando o aluno para um agir solidário, cooperativo e participativo (KUNZ, 1994). Essas duas categorias estabelecem-se pela competência comunicativa, ou seja, através da linguagem verbal, que possibilita identificar

questões sociais e culturais que envolvem o esporte, visa-se formar um aluno criativo, capaz de discernir e julgar criticamente.

Neste sentido, pelo desenvolvimento e aplicação das competências objetiva, social e comunicativa, o autor visualiza um modelo didático, o qual denomina de crítico-emancipatório, direcionado à uma “transformação pedagógica” para o ensino e aprendizagem do esporte. Através dessa transformação pedagógica do esporte (transcendência de limites) proposta pelo autor, o aluno e o ensino escolar passam a ser o ponto de referência central, e não mais a modalidade e suas técnicas. Não significa apenas a transformação de uma prática que exija menos que outra do aluno, mas sim introduzir nele a compreensão e as possibilidades de alteração no sentido dos esportes, através de questionamentos e reflexões crítico-emancipatórias.

“Fica evidente que para esta compreensão do esporte, os alunos devam ser instrumentalizados para além de capacidades e conhecimentos que lhes possibilitam apenas praticar o esporte. Neste sentido, é da mais alta importância, sem dúvida, a competência comunicativa que lhes possibilita a comunicação, não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo o seu relacionamento com o mundo social, político, econômico e cultural” (KUNZ, 1994, p.28).

Nesta linha de pensamento, Kunz (1994), seleciona a modalidade atletismo (corridas, saltos, arremessos e lançamentos) para desenvolver sua proposta de ensino crítico-emancipatória orientada para a perspectiva de transformação pedagógica pautada pelo desenvolvimento das três categorias (Trabalho, Interação e Linguagem) enquanto estratégia de ensino, de forma a torná-lo acessível, significativo e agradável ao aluno.

Justifica a escolha do atletismo pelo seguinte fato:

“Pela forma como tradicionalmente é ensinado, torna-se praticamente impossível tornar esta modalidade de algum valor pedagógico-educacional. O atletismo no ensino tradicional não é jogo, nela não há diversão, é pura busca de melhor rendimento. É por isto que se pode constatar, (...), que a modalidade Atletismo é uma das modalidades esportivas atrativas à grande maioria. Portanto, o desafio se constitua em verificar possibilidades e limites para uma proposta de ensino e torná-la ao alcance do valor pedagógico na concepção aqui lançada” (KUNZ, 1994, p.123).

O autor refere-se à sua proposta como “situações de ensino”. Utiliza-se de “arranjos materiais” como elementos facilitadores e compensatórios para execuções de movimentos mais deficientes ou mais complexos, que necessitam de força e velocidade, de forma a possibilitar a participação de todos os alunos. Contudo, ressalta que esses arranjos não são “educativos” (série metodológica de exercícios) para iniciação esportiva, pois não é intuito de sua proposta desenvolver uma aproximação técnica do gesto esportivo padronizado, mas fazer com que os alunos compreendam os significados centrais de cada modalidade. No caso do atletismo, os elementos significativos podem ser reduzidos ao correr veloz, ao saltar em distância, altura ou declive, lançar e arremessar objetos.

“Para o atletismo, mais uma vez, vale para o professor, oportunizar experiências práticas do correr, saltar, lançar ou arremessar. Isto não tem nada a ver com o ensino técnico destes elementos na forma requerida em competições de atletismo. Não se perde, no entanto, a atração e o estímulo na realização prática destas atividades. Porém, a compreensão do sentido e descoberta de novos sentidos no esporte não pode ser alcançado pelo simples “fazer”, ou pela experiência prática dessa atividade. Deve ser oportunizada a reflexão e o diálogo sobre estas práticas para conduzir a uma verdadeira superação do ensino tradicional pelas destrezas técnicas” (KUNZ, 1994, p. 122).

Nesta perspectiva, a proposta do autor divide-se em seis situações de ensino. Dentre elas a corrida veloz (situação I); corrida veloz coletiva (situação II); saltar (situação III); encontrar locais e formas de saltar (situação IV); lançar bolas, pelotas, arcos ou dardos simples (situação V); e lançar/arremessar (situação VI).

A situação de ensino I (corrida veloz), tem como objetivo propiciar ao aluno vivências das possibilidades de alcançar o máximo de velocidade em uma corrida sem comparações, tanto em relação ao colega quanto ao cronômetro. O arranjo material utilizado é um boné graduado com diferentes tamanhos de fitas de ginástica rítmica amarradas (“boné da velocidade”). A transcendência de limites pela experimentação consiste em possibilitar ao aluno escolher o boné com o qual prefere correr e experimentar sua velocidade. A transcendência de limites pela aprendizagem é caracterizada pela identificação de que o mais atrativo na atividade é manter a fita no ar durante a corrida.

A situação de ensino II (corrida veloz coletiva), consiste numa corrida de revesamento a partir do problema: correr cento e cinquenta metros em vinte e cinco

segundos. O arranjo material utilizado é um cronômetro e bastões para serem passados ao companheiro na corrida. A transcendência de limites pela experimentação consiste em experimentar diferentes companheiros, número de integrantes na equipe, distância que cada um deve correr e a forma de fazer a passagem do bastão. A transcendência de limites pela aprendizagem caracteriza-se pela forma com que os alunos distribuem a distância que cada um deve correr, de acordo com as possibilidades e limites de cada integrante da equipe.

Na situação de ensino III, os alunos devem experimentar diferentes formas de saltar. O arranjo material utilizado é um mini-trampolim fabricado com uma câmara de ar grande e lona ou tiras de borracha. A transcendência de limites pela experimentação consiste em manipular o arranjo material (explorar capacidades e reações) conhecendo, assim, a forma de saltar para cima, para frente, para trás. A transcendência de limites pela aprendizagem é caracterizada pela execução de saltos em distância e em altura, com ou sem a utilização de alguma técnica tradicional.

Na situação de ensino IV, os alunos devem encontrar locais e formas de saltar pelo interior ou locais próximos da escola. O arranjo material utilizado são lápis e papel para anotar os locais e diferentes situações de salto. A transcendência de limites pela experimentação consiste em descobrir locais e suas possibilidades de saltar (em declive, com vara). A transcendência de limites pela aprendizagem consiste em aprender a passar por obstáculos saltando, utilizando materiais de auxílio (trampolim, vara).

Na situação de ensino V (lançamento de bolas, pelotas, arcos ou dardos simples), deve ser priorizada a atratividade e a aprendizagem da forma técnica, sem objetivar distância ou princípio da maximização da mesma. O arranjo material utilizado são bolas de borracha, pelota, arcos, dardos de bambú e fitas de ginástica rítmica presas nos materiais de lançamento. A transcendência de limites pela experimentação consiste em experienciar o mecanismo de funcionamento dos materiais e suas formas de execução bem sucedidas. A transcendência de limites pela aprendizagem caracteriza pelo aprender a lançar o material, fazendo-o ultrapassar obstáculos, acertar alvos ou passar para um companheiro distante.

Na situação de ensino VI, os alunos devem experimentar lançar/arremessar argolas e dardos simples com fitas em diferentes direções e alvos. O arranjo material utilizado são argolas de ferro revestidas com espuma e couro ou argolas simples. A transcendência de limites pela experimentação consiste em lançar o material para cima, para

frente e sobre os alvos. A transcendência de limites pela aprendizagem caracteriza-se pelo aprender a lançar a argola de forma a atingir o alvo.

Retomando, o ensino escolar, na concepção de Kunz (1994), para uma formação crítico-emancipatória, que pretende preparar o aluno para uma competência do agir, deve estar fundamentada na competência objetiva (categoria do Trabalho), social (categoria da Interação) e comunicativa (categoria da Linguagem).

Relacionando-as à sua proposta, podemos identificar que a categoria Trabalho está presente em dois momentos da participação dos alunos em aula: experimentação individual e coletiva e escolha de determinada tarefa que necessite ser aprendida e, para tal, é necessário treino de determinadas habilidades. Pela melhoria dessas habilidades práticas, o aluno pode aumentar seu espaço de atuação e suas possibilidades de auto e co-determinação nas atividades de ensino.

A categoria Interação está presente pela descoberta e vivências coletivas, resolução de problemas em conjunto, auxílio mútuo, discussão conjunta para o aprimoramento de habilidades, dentre outros. Para tanto, pode-se utilizar estratégias didáticas como um aluno executar, outro observar e ambos procuram identificar o problema. Esta categoria permite compreender e distinguir interesses individuais e coletivos, desenvolvendo o relacionamento social entre os alunos.

A categoria Linguagem está presente pelo fato dos alunos se expressarem sobre a análise, compreensão, sucesso e fracasso durante as atividades desenvolvidas, possibilitando o desenvolvimento de uma competência crítico-emancipatória. Cabe ao professor conduzir esta “conversa” de forma esclarecedora e não comparativa, fazendo com que o aluno participe da aula e adquira a capacidade de autoconhecimento e comunicação em grupo.

Com o intuito de detalhar ainda mais sua proposta, Kunz (1994), apresenta um plano de desenvolvimento de aula (vide quadro a seguir) e também sugere, para um programa de esporte na escola, um trabalho em forma de curso que deve ser apresentado, discutido e reformulado com os alunos. No caso do atletismo, utilizando como temática “saltos”, o curso poderia desenvolver-se em quatro semanas.

| TEMPO | ETAPAS | DESENV. | ORGANIZ. | MATERIAIS | OBS |
|--------------|---|--|--|--|------------|
| 10' | Introdução | 1. Esclarecimento da aula; 2. Formas de participação; 3. Esclarecendo dúvidas | Explicações do professor e discussão com os alunos | | |
| 15' | Transcendência de limites para experimentação | 1. Montagem de um arranjo material; 2. Livre experimentação; 3. Seleção das atividades | Trabalho de grupo e individual | Colchões e Minitrampolim | |
| 20' | Transcendência de limites para aprendizagem | 1. Formação de grupos; 2. Seleção das etapas da atividade; 3. Repetição e correção das etapas; 4. Encenação final da atividade | Trabalho em pequenos grupos a dois e grande grupo | Idem ao anterior; Protocolos e formulários observação e experimentação | |
| 15' | Transcendência de limites criando/inventando | 1. Problematização do Professor; 2. Apresentação de idéias; 3. Execução das idéias em pequenos grupos; 4. Encenação Final das atividades criadas | Trabalho com grande grupo. Trabalho em pequenos grupos | Além do já citado, cordas, arcos, etc. | |
| 10' | Final | 1. Avaliando as atividades e a participação; 2. Tarefa de casa Leitura de um pequeno texto desenv. pelo prof. | Grande grupo | Texto do professor | |

Primeira semana: apresentação do curso, discussão , definição e reconhecimento das formas de saltar; análise e mapeamento de locais que possibilitam a prática de saltos na escola; realização de diferentes tipos de salto. Segunda semana: leitura sobre saltos; realização de saltos nos esportes em geral (identificação e prática); apresentação de trabalhos sobre saltos e suas respectivas análises.

Terceira semana: encenação de um salto em altura (fase e estilo) utilizando meios auxiliares como trampolim.; encenação de um salto em distância e sobre obstáculo (trabalho 2x2 com anotações de observação e execução); encenação de uma atividade coletiva de saltos. Quarta semana: encenação de saltos e análise da aplicação e necessidade; encenação de um treinamento de saltos (análise de exigências e pré-condições); encenação final dos saltos em grupo de forma livre com apresentação e análise dos que mais agradaram; tema para pesquisa: a contribuição do salto para o homem (incentivo a criatividade)

Finalizando, com sua obra, Kunz (1994), procura estabelecer uma ampla reflexão sobre uma possibilidade de ensino pela sua transformação didático pedagógica, tornar o ensino uma educação voltada para a competência crítico-emancipatória, contribuindo, assim, para avanços nas produções na área da Educação Física escolar, especificamente, para o ensino e aprendizagem da modalidade individual atletismo. Ressalta, também, que a ruptura com o modelo tradicional de ensino, hegemônico na Educação Física escolar, deve ser a longo prazo para não tornar a aula cansativa ou desmotivante para o aluno, para tanto as situações de ensino devem ser mescladas com atividades lúdicas ou jogos esportivos.

Na nossa concepção, a obra de Kunz (1994), apresenta corpo teórico significativamente denso, o qual dificulta, num primeiro momento, a visualização de uma proposta metodológica que atenda à teoria defendida ao longo de seu estudo. Porém, quando colocado num contexto prático torna-se possível tal visualização. Sua proposta possibilita vivências, sem necessariamente valer-se da técnica tida como correta da modalidade para a execução das modalidades.

Os arranjos materiais utilizados propiciam nivelar as atividades de forma que os alunos as executem dentro de seus limites, tornando assim práticas significativas e motivantes. Contudo, concordamos com o autor ao ressaltar que esses arranjos não são educativos para iniciação esportiva, uma vez que, é finalidade de sua proposta, com a qual

compartilhamos, fazer com que o aluno compreenda os elementos do esporte, dentre eles, o correr veloz, o saltar em distância, altura ou declive, o lançar e arremessar objetos. Consideramos sua proposta bastante acessível, uma vez que, os materiais utilizados são facilmente construídos.

Neste capítulo, procuramos apresentar algumas possibilidades metodológicas para o desenvolvimento do esporte coletivo e individual na escola, duas delas efetivamente testadas (Bracht, 1992 e Kunz, 1994), bem como discutir, de forma detalhada, a concepção de ensino, o posicionamento e a justificativa dos autores perante suas respectivas propostas, com o intuito de fundamentar teoricamente cada trabalho para não correremos o risco de serem visualizados como propostas vazias ou modelos prontos de ensino, descontextualizados da realidade e do compromisso educacional.

Considerações Finais

Ao longo desse estudo, evidenciamos o atual quadro da Educação Física escolar que hoje, em sua maioria, apresenta-se ora como uma atividade esportivizada desvinculada de qualquer compromisso educacional ora como uma prática tradicional, tendo como conteúdo predominante o esporte, desenvolvido, de uma maneira geral, de forma mecânica, acrítica, descompromissada e limitada. Esta realidade, confirmada pelos dados da literatura, coloca em questionamento tanto a validade da Educação Física enquanto disciplina curricular como também o oferecimento do esporte enquanto conteúdo de ensino na escola.

Acreditando na perspectiva educacional do esporte como conteúdo da Educação Física escolar, inicialmente fez-se necessário inseri-la e justificá-la na escola como uma área de conhecimento relevante à formação do aluno. Recorremos, então, a alguns autores que visualizam-na sob esse prisma na tentativa de esclarecer e defender nosso posicionamento a favor da Educação Física enquanto disciplina curricular com saberes a serem transmitidos, dentre eles o esporte.

Em linhas gerais, os autores justificam a Educação Física escolar de acordo com suas respectivas teorias e análises, porém visualizamos convergências em vários aspectos que envolvem a temática. Tani e Freire apresentam tendência a justificá-la em função de sua finalidade relacionada à aprendizagem de habilidades motoras básicas, as quais o aluno poderá usufruir posteriormente, não desvinculadas dos componentes cognitivos, afetivos e sócio culturais. A escola é visualizada como o ambiente que proporciona a aprendizagem do movimento através do resgate da realidade cultural do aluno. Sendo assim, a Educação Física justifica-se na escola, sobretudo, por promover tal aprendizagem.

Apesar de respeitarmos tal posicionamento e reconhecermos a contribuição desses autores para a produção acadêmica na área, apresentamos tendência a justificar a Educação Física pela sua abordagem histórica e pela delimitação de seus conteúdos específicos incorporados por ela ao longo do seu processo evolutivo, uma vez que, num momento ou em outro, tais conteúdos estiveram presentes desempenhando diferentes papéis condizentes com as necessidades políticas e sociais de cada época.

Neste sentido, compartilhamos com o posicionamento dos autores Daolio, Soares et alli, Betti, Bracht e Paes que defendem os temas da cultura corporal, cultura física ou ainda cultura de movimento (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas) como sendo o corpo de conhecimento que confere à Educação Física sua identidade e especificidade na escola, igualando-a às demais disciplinas em termos de possuir um saber próprio a ser transmitido. Identificamos diferentes tratamentos em relação à manipulação e administração desses conteúdos no âmbito educacional, dos quais apresento tendência às idéias desenvolvidas por Paes que ressalta a importância de enfatizar-se a diversificação de movimentos durante o processo de iniciação esportiva.

Ainda embasados pelos dados da literatura procuramos situar o esporte como elemento educacional de grande potencialidade, sendo a escola o lugar ideal para que o aluno entre em contato com este conteúdo. Porém, na escola o tratamento conferido ao conteúdo esporte limita-se ao desenvolvimento e execução repetitiva de gestos técnicos padronizados e especializados das modalidades esportivas. O esporte na escola passa a ser, portanto, uma sessão de treinamento esportivo descontextualizada, impossibilitando o aluno de desenvolver aspectos críticos, reflexivos e questionadores, fundamentais para sua formação enquanto cidadão.

Sobre este aspecto, concordamos com Paes ao ressaltar a diferença entre prática esportivizada e aulas centradas no ensino e aprendizagem do esporte nos parâmetros acima descritos. A diferença básica entre as duas é que a prática esportivizada apresenta-se como uma atividade descompromissada com qualquer ação educativa e caracteriza-se pela repetição de uma mesma prática em todas as séries, portanto, proporciona ao aluno pouco ou nenhum conhecimento. Enquanto que aulas de Educação Física escolar que apresentam como conteúdo predominante o esporte, desenvolvido de forma tecnicista, fragmentada, seletiva e semelhante a uma sessão de treinamento esportivo são caracterizadas com aulas tradicionais.

Evidenciamos o consenso entre os autores, com o qual compartilhamos, ao criticarem este modelo tradicional de aula que condena o aluno a repetir gestos técnicos de forma mecânica, acrítica e isolada, não propiciando ao aluno compreender sua ação, mas visando a automatização e a manutenção de uma ordem que privilegia a minoria dos alunos em detrimento daqueles que permanecem excluídos. É importante ressaltar que tanto os autores como nós não negamos a técnica, as regras e a competição nas modalidades

esportivas, mas a forma como são desenvolvidas e enfatizadas atualmente no contexto escolar

Achamos pertinentes a relação feita por Bracht e Soares et alli, entre essa atual realidade da Educação Física escolar e seu processo evolutivo. Historicamente, foram-lhe atribuídas funções como o desenvolvimento da aptidão física para a formação do indivíduo saudável e forte para servir à pátria, ou ainda, a formação de talentos esportivos para a projeção do país. Neste sentido, Daolio completa que a Educação Física sempre esteve, e ainda está, associada a finalidades biológicas enfatizando questões referentes à aptidão física, reproduzindo valores passados como eugenia, higiene e militarismo. Essas colocações dão respaldo ao atual quadro da Educação Física escolar.

Apesar das características atuais concebidas ao esporte, defendemos o seu oferecimento na escola. Acreditamos, como os autores, que o esporte no âmbito escola deve ter tratamento pedagógico, ou seja, deve ser evidenciada sua ação educativa que contribui para o processo educacional do aluno. Sendo assim, como os autores visualizamos a escola como sendo o ambiente oportuno para a iniciação esportiva, uma vez que, a maioria da população não tem acesso a clubes e “escolinhas de esporte” onde também é desenvolvida.

Ao longo deste trabalho criticamos os modelos metodológicos de ensino e aprendizagem vigentes na maioria das aulas de Educação Física no país. Com o intuito de oferecer nossa contribuição a possíveis mudanças neste contexto, apresentamos algumas possibilidades de desenvolvimento do esporte coletivo e individual na escola. Percebemos que em todas elas o jogo é utilizado como um recurso pedagógico facilitador, de forma a tornar a atividade acessível a todos os alunos e, pelo seu caráter lúdico, possibilitar ainda tornar a atividade motivante. É válido ressaltar que não tivemos o intuito de oferecer “receitas prontas” para o ensino do esporte, uma vez que acreditamos que o conteúdo, objetivo e metodologia devem estar condizentes com a realidade do aluno, porém são possibilidades que devem ser refletidas e respeitadas.

É válido ressaltarmos a necessidade de visualizar as modalidades coletivas pelo caráter similar presente entre elas e desenvolver no aluno a compreensão da lógica do esporte que sobreponha a automatização proporcionada pela execução repetitiva de gestos técnicos específicos de cada esporte de forma isolada. Nesta mesma perspectiva o esporte

individual, pela forma como é proposto por Kunz, torna-se uma prática bastante agradável e acessível.

Finalizando, o esporte na Educação Física escolar apresenta-se como um importante conteúdo a ser trabalhado e desenvolvido na escola. Os fatores sociais, históricos, políticos e culturais que o envolvem não podem ser tratados como de uma simples atividade, em que o professor estimula o “rachinha” ou o “bate-bola”. Os alunos merecem desenvolver tanto um caráter crítico, questionador e transformador como conhecer, vivenciar e tomar gosto por este tema da Cultura Corporal, Física ou de Movimento.

Bibliografia

- BETTI, M. Perspectivas para educação física escolar. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 5(1/2), p.70-75, 1991.
- BETTI, M. Cultura corporal e cultura esportiva. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 7, n. 2, p.44 -51, 1993.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, p.282-287, 1992.
- BRACHT, V. Educação física e aprendizagem social Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. Educação física no primeiro grau: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996a.
- BRACHT, V. et alli. Resenha: Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física, 1994. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 17, n. 2, p. 201-205, 1996b.
- DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: Cultura, educação física e futebol. Campinas: Editora da Unicamp, p. 27-35, 1997a.
- DAOLIO, J. A representação do trabalho do professor de educação física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. In: Cultura, educação física e futebol. Campinas: Editora da Unicamp, p. 37-49, 1997 b.
- DAOLIO, J. Educação física a partir do movimento. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 1, p. 40-44, 1995 a.
- DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995 b.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4 ed. São Paulo: Scipinoe, 1994.

FREIRE, J.B. Perspectivas para a educação física escolar. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 5 (1/2), p. 76-78, 1991.

FREIRE, J.B. Esporte educacional. In: BARBIERI,C.A.S., BITTAR,A.F. (orgs) Esporte educacional: uma proposta renovada. Recife: MEE / INDESP, UPE-ESEF, 1996.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A., OLIVEIRA, J. (orgs) O ensino dos jogos desportivos. 2 ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GRAÇA, A. Os comos e quandos no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A., OLIVEIRA, J. (orgs) O ensino dos jogos desportivos. 2a ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

KUNZ, E. Transformação didático pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

MOREIRA, W.W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA,W.W. (org). Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. 2a ed. Campinas: Papyrus, 1993.

PAES, R.R. Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Campinas, 1996. Tese (Doutorado) - UNICAMP, 1996a.

PAES, R.R Iniciação esportiva: diversificação x especialização. In: Coletânea 3. Congresso latino Americano: esporte, educação e saúde no movimento humano. Cascavel: Gráfica Universitária, 1996b.

- PAES, R.R. Esporte educacional. In: BARBIERI, C.A.S., BITTAR, A.F. Esporte educacional: uma proposta renovada. Recife: MEE / INDESP, UPE-ESEF, 1996c.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo. 27a ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SOARES, C.L. et alli. Metodologia do ensino da educação física São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, C.L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.
- SOARES, C.L. et alli. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W.W. (org). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. 3a ed. Campinas: Papirus, 1993.
- SOARES, C.L. Função da educação física escolar. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 5 (1/2), p. 34-40, 1991.
- TANI, G. et alli. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- TANI, G. Perspectivas para educação física escolar. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 5 (1/2), p. 61-69, 1991.