



**VILMA SUELI JENTSCH**

**O PENSAR E O FAZER PEDAGÓGICO  
EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
UM PARADIGMA EMERGENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração - Pedagogia Universitária. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Orientadora: Prof<sup>a</sup> Zélia Milléo Pavão.

**CURITIBA**

**1995**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão  
Mestrado em Educação

PARECER FINAL DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, DA PONTIFÍCIA  
UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

A dissertação O PENSAR E O FAZER PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM  
PARADIGMA EMERGENTE.

defendida por VILMA SUELI JENTSCH

foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em EDUCAÇÃO, e recebeu dos  
examinadores os seguintes conceitos:

Prof.ª Dr.ª Zelia Milléo Pavão Conceito... A

Prof. Dr. Alvino Moser Conceito... A

Prof.ª Ms. Lúcia Izabel Czerwonka Sermann Conceito... A

Conceito final... A

*com distinção*

Observação: *Or. Banca examinadora recomendar*  
*o publicar do trabalho sob a forma de*  
*artigo.*

Curitiba, 11 de Outubro de 1995.

NOMES

ASSINATURAS

Prof.ª Dr.ª Zelia Milléo Pavão

*Zelia M. P.*

Prof. Dr. Alvino Moser

*Alvino Moser*

Prof.ª Ms. Lúcia Izabel Czerwonka Sermann

*Lúcia Sermann*

Aos meus pais, pelo amor, dedicação e educação.

Ao Luis, exemplo de persistência e coragem com a vida.

À Janiana Raíza, minha filha muito amada, fortuna incalculável.

## **AGRADEÇO**

a Deus, por me dar a vida.

à Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
por me acolher e permitir o avanço na vida acadêmica.

à Profª Zélia, pela paciência em esperar os frutos vingarem.

à Profª Lúcia, companheira, amiga, pela ajuda firme, segura e sempre presente.

aos professores da R. M. E. de Ctba que possibilitaram a pesquisa.

aos professores e funcionários sempre tão atenciosos.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO</b> .....	03
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	09
2.1. No Tempo da Consciência Mítica.....	11
2.2. Da Consciência Mítica à Razão.....	13
2.3. Da Razão Dialética às Polirrazões.....	19
2.3.1. Do Séc. V ao Séc. I aC.....	19
2.3.2. Do Séc. I ao Séc. IV dC.....	20
2.3.3. Do Séc. V ao Séc. XII dC.....	22
2.3.4. Do Séc. XIII ao Séc. XV.....	24
2.4. Do Mundo Moderno.....	26
2.4.1. Do Séc. XVI ao Séc. XVIII.....	27
2.4.2. A Renascença.....	28
2.5. A Contemporaneidade.....	40
2.5.1. Dos Séc. XIX e XX.....	41
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>O PENSAR E O FAZER PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA</b> .....	48
3.1. O Contexto Histórico.....	48
3.2. Da Legislação Vigente.....	50
3.3. Os Planos de Educação Física e o Contexto Nacional.....	54
3.4. Programas de Educação Física e a Realidade Pedagógica.....	57

**CAPÍTULO 4**

**A QUESTÃO ALVO DO ESTUDO - PENSAMENTO E PRÁTICA.....63**

**CAPÍTULO 5**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....71**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....78**

## RESUMO

Neste trabalho procurou-se analisar o pensar e o fazer pedagógico em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para a compreensão do cotidiano dos professores municipais, foi necessário elaborar uma análise da evolução do pensamento pedagógico, em Educação Física, através da história e da biografia dos homens, com vistas a entender as transformações e contradições institucionais.

O trabalho aborda, também, as formas de tratamento dado ao corpo, ao longo da história, enfatizando o jogo que deve se processar entre o eu e o mundo.

Conclui-se com uma tentativa voltada para um novo pensar e um novo fazer, a partir de uma corporeidade iluminada pela estética.

## **SUMMARY**

This work was intended to analyze the pedagogic thought and action in Physical Education in Curitiba Educational Municipal Net.

It was necessary to work out an analyses of pedagogic evolution thought in Physical Education through human history and biography, aiming the understanding of institutional changing and contradiction, to daily comprehension for Municipal teachers.

The work also broaches the treatment ways given to body along history, emphasizing the game that has to be processed between the self and the world.

One gets to the conclusion of an attempt to a new thought and action from an illuminated corporeity by esthetics.



## INTRODUÇÃO

Plena de signos, símbolos, teorias, idéias, hipóteses, atitudes despertadas na mestranda, de forma gradual a partir da aula inaugural do Mestrado em Educação - Área de Concentração Pedagogia Universitária: da Epistemologia aos Processos Pedagógicos, da Estatística às Teorias da Educação, dos Recursos Didáticos à Semiótica, da Comunicação no Mundo Moderno à Antropologia Filosófica, das Metodologias à Sociedade e Universalidade do saber resultou em um novo paradigma, que necessitava ser colocado à prova.

Para dar conta do proposto, estruturou-se o presente trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, procurou-se abordar o problema, delimitando-o, bem como definindo o encaminhamento metodológico do trabalho.

No segundo capítulo, desenvolveu-se uma análise da evolução histórica do pensamento pedagógico em Educação Física, bem como o tratamento dado ao corpo no decorrer da história humana.

O terceiro capítulo versa sobre a legislação, o pensar e o fazer pedagógico em Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

No quarto capítulo apresenta-se o desenvolvimento da questão alvo do estudo, fato gerador de todo o processo aqui construído.

O quinto e último capítulo pretende contribuir para a superação do processo pedagógico identificado na Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Desta forma, buscou-se junto ao Departamento de Apoio Pedagógico, identificar os professores inscritos para o evento e suas respectivas escolas com a intenção de diagnosticar como vinham desenvolvendo o seu cotidiano pedagógico.

Os inscritos eram, aproximadamente, sessenta professores, sendo que, em algumas escolas, havia até dois inscritos por turno, ou seja, uma média de três a quatro professores por escola. A inscrição ocorreu por meio de adesão, não havendo obrigatoriedade.

Para melhor programação dos temas do curso, procurou-se levantar, junto aos professores, as reais necessidades e interesses. Para tanto, foram feitas visitas a algumas escolas: Escola Municipal Maria do Carmo, Escola Municipal Vinhedos, Escola Municipal Pró-Morar Barigui, Escola Municipal Piratini.

Assim, algumas hipóteses de base nortearam as entrevistas com os professores: a questão de como vinha sendo desenvolvido o Currículo Básico, a tendência pedagógica histórico-crítica, os conteúdos abordados e as metodologias adotadas.

Nesta altura do trabalho, necessário se faz explicar por que se optou pelas hipóteses acima citadas.

Justifica-se na medida em que, durante quase uma década, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba vem elaborando o Currículo Básico para as escolas municipais. E, durante o período de montagem e conclusão, teve a autora a oportunidade de acompanhar todo o processo de elaboração dos trabalhos e participar de algumas discussões, embora desempenhasse outra função na época;

acompanhava os trabalhos do grupo organizador que ouviu professores, promoveu debates, encontros, recebeu consultorias e redigiu a proposta.

Destes trabalhos resultou o documento: Educação Física: homem, mundo e movimento, que consta no Currículo Básico: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública (1991 : 439 - 464).

O presente documento é uma proposta radicalmente diferente das que vinham sendo apresentadas até então.

Nestas, os programas traziam definidos os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Já a nova proposta curricular é inovadora, visto que o papel do professor muda de um repassador de conteúdos para o elaborador dos conteúdos, juntamente com seus alunos.

A mudança de enfoque abrange todas as disciplinas do Currículo Básico, porém a educação física tem uma problemática ainda maior, pois em seus programas, pode-se verificar que não há uma teoria que sustente toda a proposta pedagógica.

Ao analisar os programas, há possibilidade de identificar tendências pedagógicas, como a tecnicista com perspectivas de performance para o esporte, caracterizada por Guiraldelli, (1920 : 20), quando afirma que a educação física fica reduzida ao esporte de competição de "alto-nível", buscando-se a massificação, pela qual se espera identificar os expoentes do *pódium*. E isso seria ótimo se não ocorresse seletividade dos melhores em detrimento de toda uma turma de alunos que permanece de forma discriminada, excluída da aula de educação física.

Outra tendência que norteou, recentemente, o programa e mudou o eixo norteador da concepção competitivista foi a tendência psicomotricista de origem francesa.

Segundo Soares, (1995), em curso ministrado na Semana de Estudos Pedagógicos, para professores de educação física e recreacionistas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, foi através da psicomotricidade que surgiu uma total desorientação do que é educação física e seu objeto de conhecimento. Esta colocação é em função de a psicomotricidade não se constituir em conteúdo de ensino, mas apenas uma organização de técnicas das chamadas condutas motoras de base, igualmente importante como o conhecimento das valências físicas, da fisiologia do esforço, da biomecânica, ergonomia, entre outras.

A desorientação chegou a um limite crucial, pelo qual o professor passou da perspectiva de "integrar" com a professora regente de classe, com vistas a sanar dificuldades de aprendizagem específicas tais como: dificuldades de coordenação motora, dificuldades de lateralidade, deixando de abordar um conteúdo específico, mas estar em função das dificuldades encontradas pela professora regente de classe e, assim, na perspectiva de integrar áreas, a educação física acabou por se entregar.

Com o Currículo Básico, (1991), busca-se vivenciar uma prática pedagógica progressista, que pretende ser crítico-social dos conteúdos, mediante os quais o profissional de educação física tem obrigação de rever sua prática, discutir e refletir sobre o novo. Aprender é uma condição indissociável da ação de ensinar.

O compromisso com o social é inerente à profissão do professor. A formação de uma sociedade mais justa passa, também, pela garantia do acesso ao

conhecimento. Este conhecimento será instrumento de melhoria se estiver atrelado à reflexão e a valores que sobreponham o coletivo ao individual, que ressalte a responsabilidade e o respeito como condição de democracia. Isto não deve estar presente apenas no discurso, mas refletido na ação e nas atitudes daqueles que educam. Bonamim, (1991 : 12 apud Currículo Básico)

A complexidade teórico-metodológica proposta no novo currículo soma-se à fragilidade do professor, frente às várias mudanças de propostas curriculares vivenciadas em duas décadas, provocando ausência de compreensão e conhecimento do que é Educação Física e sua práxis no contexto escolar.

Questionamentos surgiram, decorrentes da constatação acima exposta, o que passou a constituir o processo de construção do presente estudo, a seguir enunciado:

À luz de que concepção os professores de Educação Física estão desenvolvendo sua prática pedagógica?

Como é entendida a Educação Física a partir desta nova ótica?

Que compreensão de corpo permeia o pensar e o agir?

Que metodologia vem sendo abordada no desenvolvimento dos conteúdos?

Que conteúdos passam a ter prioridade e como são trabalhados?

Ao adotar a modalidade metodológica de pesquisa participante, com enfoque histórico-estrutural, o primeiro momento foi a busca de informações a partir do auto-diagnóstico caracterizado por Demo (1989 : 237) "como confluência entre conhecimento científico e saber popular, precisamente na acepção teórico-prática do diagnóstico".

Desta forma, espera-se fazer uma leitura da realidade percebida, pois a realidade humana é uma realidade prático-teórico, ou seja, nada há, no mundo humano, que não tenha uma experiência prática e, ao mesmo tempo, teórica. E assim, aquilo que se insere nessa realidade é pensado simultaneamente com o ato de ser produzido.

Nesta medida, os depoimentos dos professores que participaram do curso: o pensar e o fazer pedagógico da educação física escolar, foram entendidos enquanto conceitos produzidos a partir de sua realidade prática, isto é, de suas vivências cotidianas.

Referenda-se o acima exposto com a afirmação de Klein, (s.d.: 03), “a forma míope como pensamos a realidade pode determinar as nossas ações, quer tenhamos ou não tomado consciência dessa determinação”.

E, nas palavras de Libâneo, (1982 : 13), “a interpretação nunca é uma codificação perfeita, completa, idêntica à realidade, mas, pode-se dizer que é uma aproximação. É mediação que nos possibilita aceder à realidade, possuí-la cognitivamente”.

Idéias de Freire (1986, 1977), Demo (1993), Santin (1992, 1994), Silva (1990), Soares (1994), Bracht (1992), Freitag (1984), Brandão (1984), Aranha (1986), Foucault (1987), Marinho (1980), Kunz (1991) e Carvalho (1994) fundamentam o estudo a ser relatado, pois são autores que primam por uma dialética, cuja práxis, seja transformadora da realidade.

## CAPÍTULO 2

### EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A realidade atual do pensamento pedagógico em educação física pode ser comparada ao diálogo em "Alice no País das Maravilhas", escrito por Lewis Carrol:

"- Gato Cheshire... quer fazer o favor de me dizer qual é o caminho que eu devo tomar?

- Isso depende muito do lugar para onde você quer ir - disse o gato.

- Não me interessa muito para onde - disse Alice.

- Não tem importância então o caminho que você quer tomar - disse o gato.

- ... contanto que eu chegue a algum lugar - acrescentou Alice, como explicação.

- Ah! disso pode ter certeza - disse o gato - desde que caminhe bastante".



Embora o diálogo seja para expressar a opinião de que os cientistas não sabem para onde o conhecimento está levando a humanidade, no caso específico da educação física, a questão é bastante preocupante, pois não há, de forma definida uma teoria que sustente todo o agir pedagógico. A intenção deste trabalho é trazer subsídios que auxiliem na caminhada por uma teoria pedagógica.

A ausência de um eixo norteador faz com que o desenvolvimento de propostas pedagógicas se voltem para um ou outro aspecto da dimensão humana, ou seja, programas que enfocam a psicomotricidade, programas que abordam, especificamente, o desenvolvimento motor, uma pedagogia do esporte. Entre outras, tais propostas são apresentadas de forma fragmentária e, frequentemente, adotadas pelos profissionais da área em questão.

Para tanto, o presente capítulo busca analisar a evolução histórica do pensamento pedagógico em educação física, com o objetivo de identificar caminhos que possam nortear o pensar e o agir pedagógico. Entende-se que, através da análise das correntes filosóficas de pensamento, que permearam o agir da humanidade, situando o homem no contexto geral da sociedade, bem como, o tratamento que é dado ao corpo, possam elucidar aspectos que se refletem diretamente no processo pedagógico atual da prática pedagógica em educação física.

## 2.1. NO TEMPO DA CONSCIÊNCIA MÍTICA

Nesse período, o homem começou a praticar os primeiros exercícios físicos como necessidade de sobrevivência, para afastar as feras, para proteger os de sua espécie, para garantir o alimento e para demarcar seu território. A sociedade de então é definida como a sociedade da consciência mítica, revelada pela intuição compreensiva da realidade, uma forma espontânea de o homem situar-se no mundo e interpretá-lo.

Tal interpretação acontece porque, na consciência mítica, o homem primitivo desempenha papéis que o distanciam da percepção de si, como sujeito propriamente dito.

O anonimato é a expressão do coletivismo, em que não se destaca, ainda, a coletividade e, desta forma, como afirma Gusdorf (1982 : 22).

O primitivo não tem consciência de seu corpo, no mundo dos corpos, ele não possui, aliás, para se falar propriamente, consciência de si, num mundo de indivíduos, distintos uns dos outros. Ele existe no seu corpo, com seu corpo, ele existe seu corpo, (grifos do autor) da mesma maneira que existe com sua comunidade na sua comunidade.

Desta forma, ele não se percebe isolado, mas como fazendo parte do grupo, não havendo limites de sua personalidade; assim toda a existência identifica-se, mutuamente, com as outras existências. E, desta forma, as vidas dos grupos são como entrelaçadas pela virtude de uma energia comum que circula de uns para os outros e permite uma espécie de identificação comunitária" Gusdorf, (1960 : 102).

A consciência mítica é ingênua, porém não é burra; como a relação é única, não se manifesta, a lei da vantagem dos espertos sobre os honestos, é entrelaçada pela virtude de uma energia comum a todos.

Na consciência ingênua e coletiva, o mito conduz ao dogmatismo e a adesão ao mito é feita pela crença, pela fé e quando um indivíduo transgredir as normas da tradição toda a coletividade sofre.

Para corrigir o mal, surgem os ritos de purificação e de exclusão da comunidade.

Ritos de saudação, ritos de agradecimento, bem como ritos de fecundação são formas encontradas pelo homem para manifestar desejos, valores, sentimentos como medo da doença, da peste, agradecer a boa caça e, portanto, revelam-se permeados de significados e reservam uma intencionalidade.

A dança revela-se como a forma expressiva de manifestação intencional dos desejos do homem, com significados, historicamente construídos e que, enquanto conteúdo, nos tempos atuais, necessita que o professor de educação física a desvele e a situe enquanto prática pedagógica, componente da cultura corporal, oportunizando a manifestação lúdica de seus alunos, assim como contribuindo para a sua corporeização. Toda a prática corporal tem efeito bipolar, apropria o aluno do conteúdo, enquanto cultura corporal, ao mesmo tempo, auxilia na sua corporeização.

## 2.2. DA CONSCIÊNCIA MÍTICA À RAZÃO

Esse período marca a grande mutação, resultado de um processo que se fez através dos milênios, em que a sociedade tribal é abolida, estabelecendo-se novas relações, que não se baseiam na consangüinidade, mas são determinadas por uma nova organização administrativa. Essas modificações expressam o ideal igualitário que prepara a democracia nascente. É a unificação do corpo social. O saber deixa de ser sagrado e passa a ser objeto de discussão.

Em relação ao corpo, Sócrates transmite aos seus discípulos a imortalidade da alma, antes que seu corpo desapareça com a morte; assim "inaugura-se o reino da consciência de si numa individualidade centrada sobre si mesmo. Na consciência arcaica, o corpo viveu o mesmo e, pela consciência refletida, ele se torna um outro". Gusdorf, (1982 : 124) .

Como precursor desta idéia, Platão desenvolveu-a com magnificência: "a alma é destinada a governar e a reinar sobre todo ser humano" (Phédon, XXVIII).

Portanto, segundo essa concepção, cabe aos homens que refletem (pensam) a tarefa de governar os que não pensam.

Nesta medida, deduz-se que aquele que pensa é passível de apropriar-se, governar-se e governar. E, pela razão, é possível exercitar a REFLEXÃO, tornar-se indivíduo e, conseqüentemente, ter autonomia.

A realidade da consciência separada do corpo tem um caráter político e fica mais fácil percebê-lo quando se entende a composição do corpo social no período helênico.

Com uma população ateniense de meio milhão de habitantes, dos quais trezentos mil eram escravos, cinquenta mil, estrangeiros, excluídas as mulheres e crianças, restavam apenas 10% de homens livres considerados capacitados para decidir por todos.

Como a grande maioria era excluída de participar dos destinos da *pólis*, aos escravos estavam reservadas, especificamente, as tarefas menores dos trabalhos manuais e da luta pela sobrevivência de todos.

Dado este trabalho em que se empregava o corpo por inteiro, porém sem o direito de poder decidir, surgia, como consequência, todo o desprezo pelo esforço físico, toda a conotação de inferioridade ou tarefa menor.

Como se pode ver, o homem escravo não abdicou do seu poder de decisão, pois este poder, antes de lhe ser dado, foi-lhe usurpado.

Quanto à educação física grega, para os homens livres, especificamente em Atenas, era orientada pelos filósofos e voltava-se para uma educação integral em nível teórico-prático, buscando equilíbrio nos aspectos: cívico, intelectual e físico; da saúde, da força, da beleza, das artes, das ciências e das letras.

Sua meta era a satisfação das necessidades materiais, intelectuais e espirituais, tornando o homem grego saudável, culto e bem formado, para bem cumprir suas obrigações de cidadão e soldado.

Afinal, 10% desta população representava sessenta mil homens que precisavam ser ocupados, formados, no sentido de manter a estabilidade da cidade, pois, segundo Platão: "o corpo deve ser submetido à vontade da alma".

Aristóteles, quando se refere à ginástica, quer dizer, conforme a etimologia da palavra "a arte de exercitar-se nu" que vem do grego *gymnós* e que sintetiza o conjunto de modalidades que englobam: exercícios físicos, jogos e danças, denominados, atualmente, de educação física. Afirma, também, que a ginástica não é somente arte, mas, igualmente uma ciência que deve estudar os exercícios, os seus efeitos e a sua classificação (Política, XIV, 156).

Quanto aos exercícios, insiste em que o pouco ou muito são nocivos e que a educação física não deve dirigir-se apenas aos mais favorecidos pela natureza e, ainda, insiste sobre a importância do agrado e do prazer no exercício físico. (Moral a Nicomaco II, 21104).

O médico Galeno, (131 a 210 aC), também alerta sobre a grande importância do prazer nos exercícios e preconiza que se unam aos efeitos higiênicos e estéticos a alegria e o divertimento.

Ainda, Sócrates entende a ginástica como a ciência dos exercícios moderados e racionais; o seu fim é o de assegurar a saúde e o bem-estar. A

*pedotribia* é a arte que ensina como se executam os exercícios e como se utilizam a força, a coordenação; a *euritmia* ensina o movimento (Política, E 3, 1338 b).

Esta educação foi estendida também às mulheres, pois, segundo Platão, (Leis, VII, 11) ... “não há nada mais estúpido que diminuir a força da cidade, deixando metade da população sem exercício e sem educação” (República V).

Constata-se, assim, que a cultura grega foi a primeira a apregoar que os exercícios físicos prestam-se não somente para preparação de soldados.

Platão divide a Educação Física em duas partes: a dança *orchesis* a qual compreendia todos os exercícios livres e a *palestra* chamada também agonística, que englobava provas atléticas e o treino correspondente. Lembrando que a agonística deve submeter-se a regras determinadas para, assim, poder servir o ideal comum de aquisição da virtude corporal (grifos nossos). Em crítica à agonística, afirma Platão que o atletismo desportivo que vá até o risco, isto é, o exercício excessivo e especializado, para atingir os maiores resultados, é condenável (Rep. III, 13).

Platão não admitia a existência de um desporto completo. E, para tanto, preconizava a criação de provas como pentatlo, decatlo, no desejo de preencher tais fins.

Faz referência, também, no que diz respeito ao corpo, a uma *empeiria adulatória*, que ambiciona ocupar o lugar pertencente, por direito, à ginástica. Trata-se da cosmética, da *toilette*. Segundo o filósofo, o corpo tratado pela cosmética

mostra uma saúde aparente, mas não real. Vale dizer, uma imitação de saúde (grifos nossos), uma falsificação dela.

...da mesma maneira, à ginástica corresponde a *toilette*, prática malfazeja e enganadora, vil e indigna de um homem livre, que ilude com aparências, cores, cuidados da pele e do vestuário, a tal ponto que, interessadas em exibir uma beleza artificial, as pessoas descaram a beleza natural proporcionada pela ginástica. Barros, (1985 : 419 - 421) apud Convivium (1985 : 420).

É fundamental entender que Platão, desde o início, quando estabelece diretrizes da educação ateniense, insiste numa associação entre o corpo e a alma (Rep. 316 e).

Compara como simulacro, da ginástica à cosmética, assim como a legislação à sofística. Entende que tanto a cosmética quanto a sofística instauram, no corpo e na alma, respectivamente, uma aparência de saúde, mas não a saúde mesmo. E, ainda, afirma que as contrafações referentes à medicina e à justiça são, respectivamente, a culinária e a retórica, porque elas não restauram a saúde perdida do corpo ou da alma, mas alimentam o desequilíbrio do corpo e da alma.

E, de forma sintética, pode-se entender o pensamento platônico: “Resumindo, dir-te-ei, em linguagem matemática (talvez me compreendas melhor), que a *toilette* está para a ginástica como a sofística está para a legislação e a cozinha está para a medicina como a retórica para a justiça”. (Górgias, 465 b-c).

Tal pensamento pode ser melhor explicado a partir do esquema elaborado por Barros, (1985 : 420).



(corpo)	(alma)		
Cosmética	Sofística	=	(saúde aparente)
Ginástica	Legislação	=	(saúde real)
Cozinha	Retórica	=	(manutenção da doença)
Medicina	Justiça	=	Restauração da saúde

Assim sendo, o filósofo recomenda o exercício físico diário, afirmando que não se deve começar bruscamente por exercícios violentos, mas, pelo contrário, estando sempre em movimento moderado, executar todos os exercícios naturais exteriores e interiores do corpo e, deste modo, manter em equilíbrio todas as funções e órgãos.

De outra parte, existe a preocupação com a atividade motora em íntima interdependência de todas as funções e os resultados benéficos do exercício físico, quando efetivado de acordo com as leis do organismo e as possibilidades de cada um, mostrando o entendimento do ser humano enquanto totalidade.

Salvo a precariedade da democracia ateniense, da qual a maioria da população se achava excluída do processo político, a razão concebe a filosofia como meio possível de ascender à realidade e do ser humano perceber-se e refletir sobre si e sobre o mundo.

## 2.3. DA RAZÃO DIALÉTICA ÀS POLIRAZÕES

Pela análise do pensamento pedagógico, em educação física, constata-se que, nos períodos posteriores à civilização ateniense, ele desvincula-se do contexto educacional.

Num período de mais de dois mil anos o pensamento pedagógico permaneceu esquecido.

Entre reinados, dinastias, guerras, disputas religiosas, disputas territoriais, a humanidade ocidental conviveu com sociedades em que o indivíduo era entendido como uma parte, sem orientação ontológica própria, com um valor ético menor que o da sociedade.

Debateram-se correntes filosóficas que, em breve análise, relata-se, a seguir.

### 2.3.1. DO SÉCULO V AO SÉCULO I aC

Período de transição, em virtude da coexistência de três sistemas de pensamento, em que a verdadeira realidade das coisas é entendida a partir de uma natureza espiritual, na qual o problema educativo acompanha a evolução do problema social e político.

Uma análise das características pedagógicas revela a queda do ideal educativo ateniense e a ascensão do profissionalismo e especialização desportiva, (grifos nossos).

Pelos grandes interesses da expansão territorial de Roma a educação revela-se enquanto sentido militar.

A necessidade de homens fortes, robustos, treinados e especializados para o combate poderia realizar as aspirações da classe detentora do poder econômico e político, a classe dominante romana, com a intenção de alargar seus horizontes territoriais.

Perde-se, a partir de então, o ideal de se trabalhar o homem em sua totalidade; na Grécia antiga, segundo Galeno (Higiene, II 1 a), o *ginasta* ou o professor que possui os conhecimentos da qualidade dos exercícios é substituído pelo *pedótribo* (instrutor físico), que só conhece a prática de exercícios, com fins militarescos, perdendo assim o conhecimento (ciência) do exercício físico e privilegiando a técnica-prática. Desta forma, já não existe o profissional que pensa e faz.

### 2.3.2. DO SÉCULO I AO SÉCULO IV dC

O problema educativo é tratado com total desinteresse, pois a mentalidade sensorial, com forte influência do empirismo entende como fonte de verdade e conhecimento a percepção dos órgãos sensoriais e do materialismo em que a matéria é a única realidade no universo e todas as atividades psíquicas são, na realidade, atividades da matéria.

A centralização e absolutismo imperial fizeram perder todo o significado da educação física na antiga Roma.

Julga-se oportuno, neste momento, fazer uma referência ao *Panem et circenses*, que se tornou o ideal e a aspiração máxima dos romanos, através dos grandes jogos: cruéis e sanguinários (combate de gladiadores), *naumaquias* (simulacros de batalhas navais), venações, corridas de carros e caça dos animais selvagens. Também os triunfos militares, ocuparam o pensamento do povo romano e, é importante ressaltar, a brutalidade e o sadismo destas lutas que revelam a decadência da educação, bem como, dos princípios e valores da vida humana. Guardadas as proporções, os combates de gladiadores eram presenciados delirantemente pelo público, como hoje em quase todo o mundo as partidas de futebol<sup>1</sup>.

A mentalidade sensorial, caracteriza a educação neste período sob a forte influência do empirismo e do materialismo, com o predomínio da sociedade sobre o indivíduo, fazendo com que este perca, ou ainda, não exista, enquanto uma orientação ontológica, principalmente se pertencer à classe serviçal.

---

<sup>1</sup> Pode-se fazer uma analogia aos tempos atuais, quando é oportuno lembrar como o repórter da Rede Globo de televisão refere-se às corridas de carro, o "Circo da F1" e o triste fato da perda do piloto brasileiro Ayrton Senna, o melhor piloto de todos os tempos, e que era a pessoa mais competente para corrigir os erros e falhas da pista porém, na ausência de um piloto, outros assumem, soldam-se barras de direção, pois a vida vale pouco e o circo não pode parar.

### 2.3.3. DO SÉCULO V AO SÉCULO XII dC

Período em que predomina o misticismo que tem como única fonte de verdade e de conhecimento a fé, e que considera que os sentidos e a razão só dão um pseudo-conhecimento; predomina, também, o racionalismo transcendental que entende a verdade revelada pela fé e admite as verdades dos sentidos, bem como da razão, porém, inteiramente subordinados à fé.

Nesta medida, o pensamento metafísico predomina em toda a Idade Média e os meios que o homem utiliza para se apropriar do conhecimento que o precedeu, ou ainda, para fazer uma leitura de sua própria realidade são sempre a partir de explicações divinas<sup>2</sup>.

O problema educativo da educação física continua em sua curva descendente como no período romano. O próprio aspecto militar da educação é esquecido. O começo da época medieval foi marcado pelas constantes ameaças dos povos conquistadores. Os nobres encastelados com seus servos e vassalos deram importância ainda menor aos exercícios físicos já enfraquecidos no decorrer da decadência romana, restando apenas uma prática deturpada e desprovida de unidade pedagógica (Vieira, 1979 : 19).

Nos últimos séculos deste período, a educação física resgata o caráter pré-militar e militar agregado no período romano e é oportuno esclarecer que o resgate dos exercícios corporais se dá com a organização das CRUZADAS, exigindo

---

<sup>2</sup> Uma analogia aos tempos atuais pode ser feita, quanto à questão da seca no sertão nordestino, onde o povo vive a saga das procissões, promessas para resolver a ausência de chuvas. Jereissaty, com vontade política, com conhecimento científico, técnica, verbas efetivamente aplicadas, transformou a realidade em determinadas regiões do Ceará.

preparar o militar, destinando-se à juventude nobre da sociedade feudal a prática de esgrima e equitação e com as instituição das Justas e Torneios, jogos estes que substituíram os antigos greco-romanos que tinham por objetivo enobrecer o homem, enquanto montado em um cavalo e, fazê-lo forte e apto, admirado por uma massa selecionada de espectadores.

Quanto à classe servil e ao povo em geral instituíram-se alguns exercícios úteis à guerra, como o manejo do arco e flecha, a luta corpo a corpo, a escalada, a marcha, a corrida e o salto, além da preocupação com o trabalho para si e para servir às outras classes - a nobreza e o clero - que sob o ponto de vista econômico, eram duas classes improdutivas<sup>3</sup>.

Neste período, pode-se assinalar, em relação à educação física, um interesse gradualmente crescente por certas práticas de caráter popular nomeadamente jogos e que, segundo Ramos, (1979 : 19), o jogo de pelota, a caça e a pesca constituíram, ao lado dos exercícios naturais, divertimentos para todas as classes sociais. O futebol de antanho, aperfeiçoado e o ténis, com o nome de cálcio, são originários da Idade Média.

Quanto ao tratamento dado ao corpo, no período medieval, este sofre com o ascetismo, jejum, abstinência, flagelo, pois, nesse período, passa a ser concebido enquanto sinal de pecado e degradação e, ao mesmo tempo, é considerado sagrado, por ser fruto da ação divina.

---

<sup>3</sup> Numa analogia ao jogo de xadrez pode-se dizer que os servos e vassallos representavam a peça peão.

Nega-se o corpo em busca de uma purificação do espírito e, portanto é preciso reprimir os próprios desejos e "mortificar" a carne. Eis aí a negação total do corpo.

Assim, havia os que cuidavam da alma, os que cuidavam das armas e os que serviam.

Para as camadas consideradas dirigentes (dominantes): à nobreza competia a defesa ativa da religião e dos interesses materiais, pois dispunham da riqueza e dos meios de armamentos, enquanto ao clero cabia a missão superior da salvação das almas, da direção espiritual dos homens e, aos vassallos e servos, as práticas corporais mais brutas, o trabalho, pois o camponês da Idade Média não necessitava educar-se e sim trabalhar.

Nesta visão, não houve a menor preocupação com a educação do povo. O povo, nessa época, não tinha direitos, os governantes tinham, muitas vezes, uma única preocupação: a de espoliar.

Constata-se a inexistência de qualquer perspectiva pedagógica em educação física.

#### 2.3.4. DO SÉCULO XIII AO SÉCULO XV

Esse período marca a transição da Idade Média para a Idade Moderna.

Com a decadência do sistema feudal e a tendência para a unificação dos reinos surgem sentimentos nacionalistas, nos diferentes países.

Entra em ascensão uma nova categoria de pessoas chamadas burgueses e que diferem dos nobres, vassallos, servos ou do clero.

Os burgueses viviam nos burgos, que são pequenas vilas ou aldeias nos arrabaldes dos feudos e que passam a comercializar as mercadorias, a produção excedente, entre os diferentes feudos. Surge, assim, o processo de consolidação do capitalismo e, a partir de então, produzir mais para mais consumir passou a ser a palavra de ordem.

Em alguns séculos esta categoria periférica se tornou a classe dominante, primeiro pelo acúmulo de capital, (poder econômico), e, depois, pela detenção do poder político tornando-se a classe burguesa detentora dos meios de produção (Ribeiro, 1995 : 28).

A burguesia estimula a indústria e o comércio e, assim, desaparece a servidão, pois a nobreza, cada vez mais necessitada de dinheiro, concede aos servos, a troco de retribuição financeira, o direito à liberdade e, por outro lado, o sentimento religioso assegura a toda criatura humana formada à imagem de Deus, o direito de ser livre. Feliciano e Pereira (XX : 92). Assim surge uma nova classe, segundo Ribeiro (1995 : 28) a classe dos trabalhadores.

Quanto ao pensamento pedagógico, até aos fins do século XII, a ciência e a instrução foram, praticamente, um privilégio exclusivo da igreja, porém, é importante esclarecer que este fato não traduz a responsabilidade daquela na ignorância, no baixo nível intelectual e na rudeza dos costumes dessa época.



Nesse período, o pensamento pedagógico muda e já não é um problema de interesse exclusivo das classes nobres ou das mais abastadas e, isto torna-se óbvio, pois já não se precisam de serviçais e sim de artesãos para as oficinas manufatureiras; o camponês, por não estar apto, necessitava ser treinado.

A preparação pré-militar da juventude compõe os objetivos da educação física, embora se possa verificar que todos os exercícios físicos que se aconselham não são mais do que um aglomerado de práticas sem unidade e sem valor pedagógico. A razão por que as empregam ou as aconselham é a mesma que leva uns a preconizarem as danças, consideradas por outros como impróprias.

Assim, o pensamento pedagógico em educação física evoluiu muito pouco, permanecendo as mesmas características dos séculos anteriores.

#### 2.4. DO MUNDO MODERNO

A multiplicidade de fatores que permearam o pensamento pedagógico com o regime político absoluto, em que a nobreza perdeu seu predomínio feudal e, com ele a riqueza, busca o apoio real para manter seu "status social". Agindo assim, em contrapartida, dá seu apoio incondicional ao imperador numa tentativa de manutenção de sua posição social.

#### 2.4.1. DO SÉC. XVI AO SÉC. XVIII

O absolutismo trouxe, como consequência, a necessidade de um poder central e de uma vasta e forte administração. Esta mudança passou a exigir um corpo de funcionários que exercessem a administração central, provincial, que cuidasse das finanças, legislação, entre outros serviços, configurando-se nas categorias profissionais: professor, engenheiro, médico, advogado, jornalista, administrador.

Surge, nesse período, o intelectual orgânico articulado à classe hegemônica; assim, para que tal funcionalismo desempenhasse sua missão a contento era necessário habilitá-lo, torná-lo instruído. Renasce o pensamento pedagógico para a boa administração do império absoluto, pois são os intelectuais orgânicos os que constroem e sustentam o sistema político de uma nação. (Gramsci, 1978 : 46).

Outro fator foi a questão das guerras, a começar com a guerra dos cem anos entre França e Inglaterra, e as outras, de cunho nacionalista, que oportunizaram a organização da infantaria, sendo o maior, o regime de infantaria do exército francês - a chamada rainha das batalhas.

Pretende-se mostrar que, para se conseguir uma boa infantaria é necessário prepará-la, isto é, educá-la; com essa perspectiva renasce o pensamento educativo de treinamento para a defesa, a conquista.

Mais uma vez a educação física passa a cuidar do homem enquanto uma educação nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do caráter e a devoção à Pátria, que o coloque em

condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa. (Marques, Aspectos da Educação Física e Pré-Militar da Mocidade Portuguesa) apud Feliciano & Pereira, (XX : 106).

Com iguais características, as invenções dos Séc. XIV e XV influenciaram na questão da educação militar. Trata-se das armas de fogo, utilizadas com carácter popular, consequência do uso da pólvora com fins militares.

Os movimentos da Renascença e do Humanismo tiveram uma repercussão no pensamento pedagógico que, por diversas formas, estimularam o ensino, a ciência e os seus processos de orientação e investigação.

#### 2.4.2. A RENASCENÇA

A Renascença marca uma revolução e é necessário estender a compreensão a todo o campo da atividade humana, tal como ela se revela em todas as suas manifestações, as mais diversas, desde o domínio da fé e do pensamento, dos artistas do estilo gótico, aos industriais, capitalistas, políticos que protestam e insurgem-se contra o regime restritivo das corporações e das profissões, bem como contra as limitações económicas por uma livre expansão da sua atividade.

A evolução do pensamento pedagógico, em educação, nesse período, é marcada pela crítica intensa, demolidora, da orientação escolástica, à qual se atribui o esquecimento das necessidades corporais da juventude, do homem e da mulher; quanto à Educação Física, esta não é organizada de uma maneira metódica

e global, visto que, a própria pedagogia inexistia, pois é uma ciência moderna. Segundo Pereira, (1968 : 27), o vocábulo Pedagogia aparece registrado no *Dictionnaire de La Langue Française* de 1762. E quanto à expressão psicologia, uma das ciências básicas da pedagogia, surge no século XVIII.

Montaigne, nos seus *Essais*, discorre sobre o divertimento, sobre a primeira educação e sobre o gozo sadio dos prazeres do corpo.

Erasmus de Roterdã, (1467 - 1536), mostra carinho e preocupação pela cultura corporal e cooperou para a evolução da ginástica.

O renascimento das questões da educação física despertou o interesse das práticas medievais, no que se refere às atividades físicas de natureza popular, mantendo-se, deste modo, a tradição.

Segundo historiadores, a sistematização destas atividades deu origem a muitos dos modernos jogos esportivos, nomeadamente, o tênis, a pelota basca, o futebol, entre outros.

Soube mostrar aos educadores o alto valor pedagógico das danças regionais, bem como a aplicação da música ao movimento racional. Suécia, Dinamarca, Noruega, Finlândia, Bélgica e Alemanha foram os primeiros países que, intensamente, aplicaram as danças regionais, no âmbito da educação física.

Nesse período, têm início os estudos do corpo humano: a anatomia e a fisiologia. Jean Canope, em 1541, traduzia anatomia dos ossos do corpo humano e a obra acerca do movimento dos músculos, de Galeno (131 - 210 d. C.). Rabelais

(1490 - 1553), pela primeira vez, dissecou o cadáver humano, com o objetivo de interpretar os Prognósticos de Hipócrates.

Pelo exposto, refere-se que esse período traz um novo e mais terrível enfoque dado ao corpo e à ciência experimental.

O advento da ciência experimental gera uma mudança radical de mentalidade, que o sociólogo Max Weber chamou de o “desencantamento de um mundo”, assim resumido por Carvalho, (1994 : 89):

Num golpe histórico, o universo sagrado, a mãe-terra transforma-se num universo neutro e numa terra a ser pesquisada empiricamente. É muito importante que atentemos bem para isto, pois aqui se encontram as raízes verdadeiras dos problemas ecológicos de devastação e degeneração do meio em que hoje vivemos de forma trágica.

É oportuno, aqui, pensar no homem, o microcosmo que, com o advento da ciência experimental, passa a ser questionado em ser ou não o centro do significado da história, a par de Deus, pelo fato de se acreditar que a razão humana daria conta de tudo, que a ciência seria a redentora de todos os males.

Tamanho foi a crença nesta possibilidade que o corpo desse homem, de sagrado passa a ser objeto de investigação. Essa dessacralização faz do corpo um objeto epistemológico entre os outros objetos do conhecimento.

O culto da razão substitui a mentalidade ideacional do período medieval e tem seu apogeu nos fins do século XVIII e primeira metade do século XIX.

Descartes, (1596 : 1650), consegue dividir o homem em duas partes: a substância pensante e a substância extensa e, entende que uma nada tem a ver com a outra. E, assim, assegura uma cômoda divisão do trabalho epistemológico.

O pensamento cartesiano entende o homem enquanto sujeito que conhece e, para tanto, a divisão do objeto em partes e o estudo de cada parte, isoladamente, possibilita o conhecimento do todo.

Desta forma, a racionalidade absoluta, em pleno século XVIII, despoja o macrocosmo universal de seu caráter sobrenatural e o microcosmo a partir dos médicos italianos, discípulos de Galileu, (1564 - 1642), que estudam o comportamento do organismo segundo os princípios da física e da química.

O corpo passa também a ser pesado, medido, analisado e, com a descoberta da circulação do sangue e da bomba que assegura o movimento do líquido sangüíneo, surge uma nova forma de pensar o corpo e que Gusdorf, (1982 : 127), descreveu como:

A descoberta ainda incompleta, mas descoberta capital, porque põe em evidência um aparelho puramente mecânico na constituição do homem. O coração, definido como uma bomba, pertence ao espaço mental da física matemática e logo se propõe a calcular sua potência, volume do sangue que ele desloca em um dia...

E continua, ... "Se o coração é uma máquina, os outros órgãos também devem ser máquinas. O próprio organismo surge, assim, como uma máquina de outro tipo mais complexo, coordenando os efeitos mecânicos".

Essa forma linear de ver o corpo retira-lhe qualquer possibilidade de vida, pois perderam-se outras dimensões do homem. O que é certo, porém, é que o homem - máquina, entrou em nossos costumes pela porta da fábrica, quando passou a desempenhar o trabalho humano automatizado, levado a efeito pela Revolução Industrial, iniciada em fins do séc. XVIII.

E assim o homem-máquina, intervindo junto com a máquina, instaura um novo tempo que, segundo Carvalho, (1994 : 90), é o tempo da máquina.

Se antes se dormia quando se tinha sono, comia-se quando se tinha fome ou se despertava quando o sono acabava, agora dorme-se, quando o relógio (máquina) diz que é hora para se poder levantar cedo, come-se nos horários estabelecidos pelos lugares de trabalho, tenha-se ou não fome, desperta-se ao trilar do despertador ou do soar da sirene da fábrica.

Desta forma, o homem moderno consegue gerir seu próprio corpo, igual ao funcionamento de uma máquina. Se porventura encontra-se deprimido, fatigado, ingere um estimulante: álcool, cigarro, drogas... e, se acaso se encontra excitado, ingere chás e pílulas calmantes. O homem renunciou a toda a autonomia, se é que teve condição de optar!

John Locke, (1632 - 1704), filósofo empirista, dedicou um interesse muito particular aos problemas da educação, tendo influenciado os pensamentos de Jean Jaques Rousseau, séc. XVIII. Locke, no seu trabalho, trata de temas relativos à saúde e considera aspectos como calor, hábitos, vestuário, dieta, refeições, bebida, sono, prisão de ventre e medicina. É importante ressaltar que o filósofo inglês descendia de uma família de burgueses comerciantes. A respeito da formação moral, (vida psíquica), destaca as punições, recompensas, hábitos e regras de comportamento por parte das crianças. Em relação à disposição da criança e sua força de vontade; do prazer, da recreação, do choro e dos gritos, das tendências, a estupidez, preguiça, medo, coragem e covardia, mostra como a criança é e qual o seu entendimento sobre a maneira de educá-las.

Entendia a criança enquanto uma "tábula rasa", (uma tábua onde não há inscrições), uma cera onde não há nenhuma impressão e o conhecimento só começa após a experiência sensível, Aranha , (1986 : 170).

Locke, enquanto intelectual orgânico, atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos, de comportamentos entendendo que, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Também foi o teórico da revolução liberal inglesa, cujas idéias irão fecundar todo o século XVIII e as revoluções ocorridas não só na Europa como nas Américas.

Estabeleceu a distinção entre a sociedade política e a sociedade civil e o conceito de propriedade, em que todos são proprietários; mesmo quem não possui bens é proprietário de sua vida, de seu corpo, de seu trabalho.

O liberalismo de Locke é eletista na medida em que o direito à vida, à liberdade e à felicidade são de natureza abstrata, geral e puramente formal; não há igualdade real, uma vez que só os proprietários têm plena cidadania (Aranha, 1986 : 249).

Considera-se de real importância desvelar, nesse período, o tratamento dado ao corpo, pois a razão se aquieta quando se dá a disciplinarização e a domesticação como prioridade

Do camponês expulso da terra surge o operário, com jornada de trabalho de quatorze a dezesseis horas diárias, concorrência da mão-de-obra das mulheres e crianças, e do soldado, cujo corpo é descoberto como objeto e alvo de poder.



Já não há a apropriação dos corpos, como na escravidão, porém há a disciplinarização, que se revela como fórmula de dominação, e que Foucault, (1977 : 126 - 127), referenda em tal afirmação:

A domesticidade é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão. Diferente da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferente também do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que tem por função realizar renúncias... (grifos nossos)

A respeito da disciplinarização, Foucault afirma que: “é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco a aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna mais obediente quanto é mais útil” (grifos nossos).

Concluindo, a disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos dóceis.

A disciplina dissocia o poder do corpo, faz dele, por um lado, aptidão, uma capacidade e, por outro lado, a energia, a potência que resulta disso, submete-o à sujeição, ou à vontade de outrem.

A liberdade de contrato entre o operário e o patrão, o corpo social organizado por um sistema político e econômico pactual, a disciplinarização dos indivíduos, davam conta da coerção individual e coletiva dos homens, nesse período.

Neste contexto, a educação física tem a vocação disciplinadora militarista e separadora de corpos dos homens, bem como privilegia a aptidão de habilidades,

potencializando-as para o trabalho e, ao mesmo tempo, colocando-as à submissão do poder.

Rousseau, (1712 - 1778), enciclopedista e pedagogo, constrói suas teorias a partir do pensamento Lockeano, escreveu "Emile" (1762), que foi, durante muito tempo, o evangelho educativo, preconizado e adotado em grande parte da Europa. A falsa concepção sobre a natureza humana, o artificialismo do ambiente educativo que criou para seu aluno, Emílio, que é um menino de boa família, rico, robusto e sem taras, nem defeitos, Rousseau, (1990 : 26), e que se diferencia demasiadamente da criança proletária, e se ousarmos pensar nos nossos meninos do século XX que são os filhos da rua, os sobrantes<sup>4</sup>, segundo Manual da Campanha da Fraternidade, 1995, veremos que são realidades extremamente distintas (grifos nossos).

Portanto, segundo a descrição de Rousseau, a educação física, a par da educação em geral, passa a ser considerada um problema de classe.

Em relação à mulher, Rousseau deixa claro seu pensamento, quando entende que esta deverá ter seu papel pré-determinado para a sexualidade, (Formigari, 1981 : 101).

E no diálogo entre a governanta e Sofia, que está destinada para mulher de Emílio, escrito no livro quinto e último de sua obra, é que se pode entender essa

---

<sup>4</sup> SOBRANTES: a origem deste termo parece ser proveniente da América Central. E refere-se ao plano global, isto é, do ponto de vista do Primeiro Mundo, onde mais da metade dos latino-americanos estão de sobra porque não contribuem para o bem-estar do Primeiro Mundo. São os sobrantes, os que não fazem falta, pior, atrapalham.

predisposição. Segundo Formigari, (1981 : 101), "Sofia é induzida a constatar que está a crescer e que, depressa, se tornará uma rapariga.. E o diálogo prossegue:

Governanta: E o que é que acontece às raparigas?

Sofia: Tornam-se mulheres.

Governanta: E as mulheres?

Sofia: Tornam-se mães.

Governanta: E as mães?

Sofia: Tornam-se velhas".

Este diálogo marca a resignação e renúncia de Sofia por acreditar que este é o seu destino, pois, para Rousseau, é o que convém à constituição da sua espécie e do seu sexo, para cumprir o seu papel na ordem física e moral. O homem deve ser ativo e forte, a mulher passiva e frágil; um deve querer e poder, a outra basta que resista um pouco.

Para a educação física atual é necessário que o professor esteja atento a todos os tipos de brinquedos cantados e cantigas de roda, que valores e significados eles trazem de forma oculta situando-os no tempo. Exemplificando abordaremos o brinquedo cantado a seguir:

Ah! que rochedo tão alto      (inalcansável)

Que ninguém pode alcançar (confirmação da negação)

Sentou-se a pobre viúva (condição)

Sentou-se e pôs-se a chorar, a chorar, a chorar.

Senhora, dona viúva,

Com quem desejas casar

Se é com o filho do Conde

Se é com seu general, general, general?

Não é com nenhum desses moços,

eles não são para mim (renúncia)

Eu sou uma pobre viúva (resignação)

Ai, ai, coitada de mim! (predestinação)

Ai de mim, ai de mim!

Em síntese, a mulher, na condição de viúva, não pode almejar um bom casamento; para tanto renuncia e resigna-se acreditando ser essa a sua predestinação.

Outros enciclopedistas escreveram sobre a educação e a educação física; foram os teóricos da questão educativa:

Comenius, (1592 - 1672), autor da obra *Didática Magna*, exerceu grande influência, no séc. XVII, sobre o problema educativo. Fundou um ginásio modelo na Transilvânia. Quanto a educação física passou a ter caráter obrigatório nos programas e horários escolares. Distribuiu as 24 horas diárias da seguinte maneira: 8 horas de trabalho, 8 horas de repouso e 8 horas de exercício corporal higiênico e repousante.

Os filantropos foram homens de ação. Educadores que colheram por igual os ensinamentos dos enciclopedistas, na experiência e na prática.

Para a educação física, Basedow e Guts Muths são os filantropos que mais se destacam, e é importante assinalar que foram influenciados pelos enciclopedistas e, sobremaneira, por Rousseau.

Basedow, (1723 - 1790), iniciador das reformas educativas, entusiasta de John Locke, fundou, em 1771, um instituto em Dessau: *Philanthropinum*. Suas concepções de Educação Física contribuíram para que fosse o precursor do método de Ginástica no séc. XIX.

Seus ensinamentos basilares podem ser resumidos em princípios: a necessidade de um ensino interessante; a necessidade de alternância de toda a atividade e de todos os aspectos da vida do homem.

A busca da alternância de atividades, bem como a necessidade de equilíbrio entre os diferentes aspectos educativos, a fragmentação do tempo, revelam a intenção de Basedow em uma educação completa quanto à questão intelectual,

moral e artística, e justificam-se na medida em que a sociedade, com a revolução industrial, adquire novos contornos.

Esse período marca a primeira sistematização dos exercícios e de um plano de educação física integral e harmônico.

Marca, também, a diferença de educação para o menino. Seguindo as influências do pensamento de Rousseau, o menino deve ser educado tendo em vista ser capaz de desempenhar qualquer papel que lhe seja reservado pela sua qualidade de cidadão, Formigari (1981 : 100). Enquanto à menina, a predestinação de quanto mais bela e ignorante melhor.

Registram-se, assim, os exercícios físicos diferenciados para o sexo feminino e masculino.

Também a diferenciação entre a ginástica e os jogos, nos fins do séc. XVIII.

Guts Muths, (1759 - 1939), foi o vulto de maior projeção na educação física do séc. XVIII. Considerado pai da Ginástica Pedagógica Moderna, influenciou a obra de Per Henrique Ling, o fundador da moderna ginástica sueca e, também a obra de Jahn.

Sua obra, *Gymnastik Gur die Jugend* - Ginástica para a Juventude pode-se considerar o primeiro manual sobre a metodologia, a didática e a técnica da ginástica.

Quanto à diferenciação consciente que os gregos faziam entre a ginástica; *orchesis*, e os desportos, *agonística* nesse século, (XVIII), não tinha significado,

embora se reconhecesse a existência de uma atividade física diferenciada e de importância para o homem.

Sob o ponto de vista social a obra dos filantropos divorcia-se do seu próprio pensamento, quando adotava o princípio da igualdade e da educação universal, já preconizada pelos enciclopedistas. A mesma obra só se interessou pelas classes mais favorecidas da sociedade: a juventude oriunda da nobreza e da burguesia.

Em síntese global, pode-se dizer que, a partir do racionalismo cartesiano, instaura-se o modelo de conhecimento mecanicista e baseia-se na física, na química, na biologia e história natural e apóia-se na tríade, segundo Soares, (1994 : 13) "formada pelo sujeito que conhece, pelo objeto do conhecimento e pelo conhecimento como produto do processo cognitivo" e que esta não possui uma relação dinâmica, (Aranha, 1986 : 166).

Nesta medida a compreensão de um homem sujeito a leis deterministas da natureza, Aranha, (1986 :168), fragmentado epistemologicamente, individualizado, disciplinado, o próprio homem subverte a imagem que ele tinha de si próprio e do mundo. E que Gusdorf, (1972 : 09), assinala como o tempo em que o "homem se tornou para o homem um objeto de conhecimento objetivo".

## 2.5. A CONTEMPORANEIDADE

Este período é marcado pela Revolução Industrial, já iniciada no século XVIII, e extremamente influenciada pelos pensamentos dos séculos XVI, XVII e XVIII.

### 2.5.1. DO SÉC. XIX E XX

Em educação física, o pensamento pedagógico é marcado pelos modernos métodos de educação física, destacando-se Per Henrique Ling e Friedrich Ludwig Jahn, em que o ideal patriótico se impôs ao ideal pedagógico e do célebre Instituto Central e Real de Ginástica de Estocolmo, com sentido pedagógico e biológico, em 1813.

No mesmo período, coexistiram outros métodos: o de Amoros e o movimento de regeneração física e patriótica do Checo Myrosiv e Tyrs, que influenciaram a generalização e propaganda das práticas físicas e da idéia de formação integral.

Nesta nova empreitada o homem biológico se torna ponto de referência, a par das desigualdades sociais, pois a nova sociedade, instaurada pela ideologia liberal e que se diz igualitária, fraterna e livre, não o é para a maioria da população.

Para estes o progresso advindo dos benefícios da indústria crescente nada mais é do que miséria, degradação da vida, descaracterização do que ainda restava de humano.

As desigualdades sociais foram reforçadas pelas descobertas científicas, quando o homem foi colocado sob a ótica evolutiva, em que sobrevivem os mais fortes, biologicamente determinados, igualam-se a partir das diferenças hereditárias, genéticas, da teoria evolucionista. Enquanto naturais, são transmitidas de geração a geração, sem possibilidade histórica de serem alteradas.



Desta forma aprisiona-se o homem também às leis biológicas, entendendo-se que suas necessidades são apenas de ordem orgânica e biológica.

A seleção natural dava aos mais aptos as melhores condições e a impressão que assim se determinavam os homens<sup>5</sup>.

Basedow também produziu a monumental *Elementarwerk*, (obra elementar), que, paralelamente a uma extensa aula universal, buscava extrair a utilidade de todas as coisas - tanto da matemática como do equilíbrio sobre cordas - surgem estórias morais de uma drasticidade tal que chegam a tocar, de propósito, o cômico. Benjamim, (1985 : 50).

O sentido experimental e prático da pedagogia pela generalização das práticas físicas a todas as camadas da sociedade realizaram-se, efetivamente, a partir do século XIX e não aconteceram por acaso.

Havia a necessidade de moralização sanitária, visto que a educação, as condições sócio-econômicas favoráveis pertenciam à nobreza e à burguesia. E com o crescimento desordenado das cidades e áreas industriais, frutos da Revolução Industrial, se estabelece a urbanização.

A situação degradante em que viviam os operários, pela deteriorização do espaço urbano, gera dois fenômenos que marcam o séc. XIX, segundo Soares, (1994 : 15).

---

<sup>5</sup> Neste momento, quer-se fazer uma reflexão sobre as histórias infantis e especialmente a estória do Rei Leão, o rei da floresta que cria na floresta toda uma questão hierárquica, autoritária entre os animais. Não é por acaso que o governo brasileiro tenha elegido o felino como fiscal do imposto de renda, muito embora não tenha impedido de sofrer sonegações, conforme divulgam cotidianamente os noticiários.

Em 1848, as massas desesperadas que cresciam nos cortiços, alijadas de um processo *civilizatório* que ajudavam a construir o *progresso*, enquanto força de trabalho, começam a tomar consciência de si, enquanto classe evidenciando através da revolução social, sua resistência e sua força. Os miseráveis eram agora uma dupla ameaça à burguesia no poder. De um lado, a organização da classe operária e, de outro, as suas epidemias, as quais, embora, nascendo nos cortiços, começam também a atingir os ricos.

As classes populares vivem mal por se considerar que estavam impregnadas de vícios, imoralidade, desta forma, justifica-se uma assepsia social, através da saúde, educação higiênica, e é a educação física que deverá promovê-la, com o propósito de sanear a vida dos homens.

Nesta perspectiva, a educação física adota o corpo anátomo-fisiológico cuidado com exercícios físicos, constituídos em métodos ginásticos, de forma sistematizada; originam-se na Alemanha, Suécia, França e Inglaterra, sendo transplantados para outros países!

O Brasil foi um dos países, entre tantos, que adotou esses métodos.

O método sueco teve origem com a reação de Per Henrick Ling à decadência física do povo sueco, pelos motivos já assinalados.

O método alemão foi a drástica e violenta terapêutica arquitetada por Friedrieck Ludwig Jahn, no sentido da revanche alemã contra as vitórias militares de Napoleão I.

A ginástica Amoroseana, o método de Hébert e mesmo a escola francesa de Demeny nasceram e progrediram sistematicamente condicionados pelas necessidades de preparação pré-militar da juventude francesa.

Os criadores dos métodos, de uma maneira mais ou menos direta, foram sempre, nas suas idéias, influenciados pelo fator político.

Quanto ao método Amorosiano pode-se outorgar-lhe a herança exibicionista das grandes paradas militares francesas. E após a sua morte, seus discípulos ensinaram, na França - na escola militar de Joinville Le Pont - e que sucedeu à Escola Normal de Ginástica Militar do Parque de Granelle; nela formaram um número bastante avultado de alunos que passaram a exercer a sua ação não só no meio militar, mas, igualmente, no meio escolar.

No Brasil, de 1909, a história não é diferente, quando surgem os primeiros mestres de ginástica, os quais, por sua vez, divulgaram, nas fileiras das Forças Armadas e mesmo no meio civil, a prática do método sueco, então adotado, Marinho, (1920 : 171).

Ao final do séc. XIX, a orientação anglo-saxônica, de projeção e expansão incomparáveis no âmbito do movimento desportivo internacional, acontece através da prática dos jogos e desportos ao ar livre.

O liberalismo econômico e o capitalismo, fenômenos distintos, embora intimamente relacionados, como já vimos, têm suas raízes nos séc. XVI e XVII, influenciaram a vida política, econômica e cultural daquele período e de todo o séc. XX.

As diversas correntes filosóficas que presidiram e acompanharam a educação física nos séc. XIX e XX, são o empirismo, tendo como fonte de verdade e de conhecimento a percepção dos órgãos sensoriais, ao lado do singularismo em

que, sob o ponto de vista ontológico, o indivíduo é a única realidade, ainda influenciado pelo integracionismo, em que o indivíduo e a sociedade são duas realidades, porém inseparáveis, sob o ponto de vista ético; a realização da individualidade é obtida pelo esforço livre e criador da pessoa humana, procurando realizar, para seu próprio bem, valores universais absolutos - (no senso comum poderia ser resumido como: salve-se quem puder, ou, cada um por si e Deus por todos).

Conclui-se destas palavras que a mentalidade dos povos, predominantemente das classes dirigentes, se inclinou para uma orientação de natureza sensorial e idealista, com interesse de suas necessidades.

Os últimos vinte e cinco anos do séc. XIX marcam o período áureo do cientismo e, com ele, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino.

O ensino laico motivou uma fortíssima reação da Igreja e dos católicos, trazendo enorme impulso ao ensino, nomeadamente no nível superior.

Também, a aliança entre a ciência e a indústria ocasionou o desenvolvimento extraordinário do ensino técnico.

Os sindicatos profissionais e operários foram, essencialmente, elementos de luta e de ação material e conseguiram obter a efetivação de aspirações: salários convenientes, seguro contra acidentes de trabalho, assistência na velhice, férias pagas, assistência médica<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> No Brasil de hoje, particularmente algumas categorias, efetivamente conseguiram tais aspirações e, até, algumas se tomaram corporativistas, deixando a população sem G.L.P. por quase trinta dias. Referência à greve dos petroleiros.

Na aldeia global, quanto ao pensamento pedagógico em educação física, foi despertado nas massas um real e efetivo interesse pelo esporte, dito de cunho recreativo, espetacular e competitivo, não sendo fruto do acaso.

Desta forma, a educação física distanciou-se da realidade educativa, ou melhor, substituiu-a pela especialização precoce na ânsia de novos heróis: no Voleibol, Basquetebol, Handebol, Atletismo, Futebol, entre outros esportes.

Na década de 70, o pensamento pedagógico é invadido pela teoria psicocinética, de Jean Le Boulch (1978), em que as Condutas Motoras de Base passam a ser conteúdos.

Já no início dos anos 80, até nossos dias, um novo pensamento se levanta: é a cultura corporal, que pretende a retomada dos conteúdos clássicos da Educação Física: o jogo, a ginástica, a dança, o esporte, a acrobacia e o malabarismo.

A Educação Física retoma a idéia de um saber específico e que é direito de apropriação do cidadão.

Quanto ao tratamento dado ao corpo, este representa a igreja do séc. XX. A idolatria ao corpo, através da estética, cosmética, lipoaspiração, plástica, pílula, aeróbica e outras manias, oculta uma nova forma de controle que, segundo Foucault (1985 : 78) não é um controle com características repressoras e sim estimuladoras, pois ficar nu, desde que seja belo, bonito, esbelto, requer extremos sacrifícios e alienação.

Eis o novo modelo ou eis o novo homem que vende produtos na mesma medida em que consome; quanto aos ideais de Platão, quanto ao equilíbrio entre a ginástica, a sofística, a legislação e cosmética já não existem mais, se é que algum dia existiram para a população.

## CAPÍTULO 3

### O PENSAR E O FAZER PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Para analisar a Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e apontar perspectivas, é necessário situá-la, pois não estamos falando de uma Educação Física abstrata, mas sim, historicamente situada, ou seja, desenvolvida em um determinado contexto histórico.

#### 3.1. O CONTEXTO HISTÓRICO

A sociedade brasileira muda seu perfil com a explosão vertiginosa da migração do homem do campo para as regiões metropolitanas, chegando a estabelecer uma relação percentual inversa entre a população rural e a das cidades, transcorridos 40 anos. (Cláudio, 1982 : 110).

Curitiba não é exceção. O que a qualifica, enquanto cidade de primeiro mundo, hoje, deve-se ao fato de um plano diretor elaborado nos idos de 1940 e de

administrações preocupadas em desenvolver e redirecionar o plano (IPPUC - Instituto de Planejamento e Pesquisa Urbana de Curitiba).

Porém, em relação às demais metrópoles, Curitiba recebe os filhos expulsos da terra, sem qualificação para o trabalho industrial, para o exercício de ofícios. Pobres, sem poder aquisitivo, os migrantes passam a se estabelecer ou se instalar nas periferias da cidade.

O crescimento vertiginoso e desordenado gera as favelas; um espaço urbano com pequenas casas amontoadas, sem energia elétrica, saneamento básico e demais infra-estrutura necessárias para uma habitação com um mínimo de dignidade e qualidade de vida. Segundo a Organização Mundial de Saúde, qualidade de vida é saúde física, ausência de doenças, bem-estar físico, mental e social.

Curitiba corre atrás de sua história, embora o fenômeno seja generalizado em todo o País, fruto de um sistema que se diz igualitário e cujo pensamento liberal, o da livre iniciativa, em nada ajuda quando deixa o homem à própria sorte.

Nessa corrida histórica, em 1963, a Prefeitura Municipal de Curitiba passa a gerenciar a Escola Estadual Pimpão, inicialmente com professores vinculados à rede estadual de ensino.

Passados dois anos, realiza-se o primeiro concurso público para professores municipais e a escola passa a se chamar Escola Municipal Papa João XXIII, constituindo-se na primeira escola municipal, sob o governo de Ivo Arzua.



Assim, o município passa a assumir a educação de seus cidadãos. Outras escolas foram surgindo, citando: a Escola Municipal Vila Nossa Senhora da Luz, na Vila Nossa Senhora da Luz, Escola Júlia Amaral Di Lenna, na Vila Santa Efigênia, Escola Prof. Omar Sabbag, em Vilas Oficinas, e assim hoje, 1995, Curitiba conta com 115 estabelecimentos de ensino, segundo o Centro de Processamento de Dados da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

O surgimento das Escolas marca a política de atendimento às populações que vão constituindo as vilas e bairros da cidade e portanto, onde as escolas municipais se localizam.

### 3.2. DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

A educação, nesse período, é regida pela Lei de Diretrizes de Bases da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; e seu art. 25 trata do ensino primário, que tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, bem como sua integração no meio físico e social. Villalobos, (1969 : 231).

No que se refere à educação física, o art. 22 é claro quanto à sua obrigatoriedade nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

Com o advento da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, as novas diretrizes e bases estabelecem, em seu art. 1º, que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas

potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Brasil, 1971).

E quanto à Educação Física, de acordo com o Decreto 69.450, de 1º de novembro de 1971, em seu art. 1º, ela passa a ser entendida enquanto atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. (grifos nossos).

Em seu art. 2º, a educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

O art. 3º refere-se à educação física, desportiva e recreativa escolar, e, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário, da criatividade, do senso moral e cívico...(Brasil, 1971).

Quanto à adequação curricular e aos objetivos a serem alcançados em cada unidade escolar, serão realizados anualmente por intermédio de um plano que ficará sob a responsabilidade do diretor e do professor de educação física.

A composição das turmas será de 50 alunos, do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física; situando a legislação ao período de sua edição, pode-se dizer que esta é filha de um período repressivo. Nasce com o AI5 e outros mecanismos autoritários e ditatoriais impostos à sociedade civil brasileira.

Colocadas as questões pertinentes à legislação, pode-se dizer que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba passou a cumpri-la, dentro das possibilidades.

Como medida administrativa, para suprir a falta de profissionais, firma convênio com a Escola Superior de Educação Física do Paraná, para a contratação de estagiários, como reforço da equipe de trabalho. Porém sua provisoriedade junto ao sistema leva a administração a criação da função do Reacionista, para respeitar a lei e cumprir a programação da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social.

Assim sendo, toda escola passa a contar com esses profissionais para atender à demanda, sob a coordenação de um profissional habilitado. Esclarecendo, o reacionista é aquele profissional com formação de 2º grau para o magistério, portanto habilitado, segundo a legislação, a ministrar aulas de educação física.

Para validar o acima exposto, lança-se mão da pesquisa realizada pela professora Glaser, (1981), do Departamento de Métodos e Técnicas de Educação, da Universidade Federal do Paraná e estudantes do curso de Educação Física da mesma instituição, cujo objetivo foi detectar se as aulas de educação física estavam

sendo efetivamente ministradas nas quatro séries iniciais do ensino de 1º grau, nas escolas públicas e particulares de Curitiba.

A pesquisa abrangeu vinte e nove escolas entre municipais, estaduais e particulares, porém, para o presente estudo, interessa-nos o resultado das análises feitas nos estabelecimentos de ensino municipal.

Das cinco escolas municipais visitadas, todas dispunham de profissionais habilitados para as aulas de Educação Física; a legislação era cumprida, quanto às três sessões semanais e demais orientações.

Também buscou-se identificar os métodos de ensino que estavam sendo aplicados nessas aulas.

Quanto à metodologia, Glaser, (1981 : 14), afirma que ...."as escolas analisadas pela pesquisa, em sua maioria, adotam princípios da epistemologia genética, (26,06%), ou uma combinação de linhas pedagógicas, (69,57%), na aplicação dos conteúdos programáticos".

A epistemologia genética entende que o sujeito aprende e se desenvolve ao mesmo tempo em que as possibilidades da ação educativa. Tal teoria acredita que as capacidades básicas de cada ser humano: personalidade, potencialidades, valores, comportamentos, formas de pensar, formas de conhecer são inatas (grifos nossos); isto é, já se encontram praticamente prontas no momento do nascimento ou potencialmente determinadas, na dependência do amadurecimento para se manifestarem.

A teoria inatista entende como definidora da constituição do ser humano e da capacidade de conhecer os fatores maturacionais e hereditários.

Nesta medida, o sucesso ou o fracasso depende quase que, exclusivamente, do talento, da aptidão, do dom, da maturidade, subestimando a capacidade intelectual do indivíduo. E o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, (Rego, 1995 : 48).

No ano de 1981, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba contava com setenta e oito escolas, sendo que vinte e seis não possuíam professor formado; porém o atendimento aos alunos era feito por professores recreacionistas, conforme Glaser, (1981).

### 3.3. OS PLANOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONTEXTO NACIONAL

Quanto aos planos anuais, em atendimento à legislação, eram elaborados pela administração e repassados às escolas.

Esses planos constituíam-se em programas popularmente apelidados de "bíblia", que, assim, passavam a ser a "reza" cotidiana do professor.

As "bíblías" eram, inicialmente, a cada ano, e, depois, a cada quadriênio, reformuladas, culminando com as mudanças de governo.

Tal situação sofre mudanças com o Currículo Básico, tema alvo de análise em ocasião oportuna neste trabalho.

Para se analisar os planos, torna-se necessário contextualizá-los, pois segundo Soares, (1994 : 159 - 160):

A educação física no Brasil tem suas raízes na cultura européia. Um projeto burguês de civilidade, bastante visível, surge a partir da proclamação da República, em 1822, em que os médicos higienistas, em nome da SAÚDE, da ORDEM e do PROGRESSO utilizam-se da educação física enquanto disciplina de corpos e da vontade.

Também o povo brasileiro é alvo de controle e dominação, a exemplo de outros povos, tema já explorado no capítulo anterior.

Conforme os estudos de Guiraldelli, (1992 : 16), sobre 1863 documentos, periódicos (revistas) e livros de educação física, desde 1910 até os dias atuais, pode caracterizar tendências pedagógicas, cada uma com objetivos bem definidos.

A questão da aptidão física, através da resistência, força, agilidade, é igualmente importante na tendência militarista.

O aprimoramento da saúde física protagonizava um corpo saudável, robusto, asséptico e, por outro lado, uma sociedade limpa e ordenada disciplinarmente, aos gostos da burguesia. Tal questão configura-se no Decreto: 69.450/71, no qual os objetivos estão claramente explicitados.

Assim, o Brasil não fugiu à regra mundial; a partir da Revolução Industrial, tem início o crescimento desordenado dos centros urbanos, as epidemias e as medidas de assepsia; tudo se repete, inclusive o paradigma da Educação Física.

Comprova-se a subordinação da Educação Física no Brasil à cultura europeia, através dos pensamentos de Rui Barbosa (1947 : 98), quando afirma que:

A ginástica, além de ser o regime fundamental para a reconstituição de um povo, cuja virilidade se depaupera e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é, ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuperavelmente moralizador, um germem de ordem e um vigoroso alimento da liberdade. Dando à criança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos, insensivelmente, a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família; damos lições práticas de moral, talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente.

Assim, nosso Águia de Haia sucumbiu à ideologia da burguesia que necessitava ampliar seus horizontes e negócios.

A educação física tem contribuído para o processo de seleção natural, eliminando os fracos e premiando os fortes; cuja obediência cega e servil, aliada a uma bravura e coragem exacerbada, caracterizam a tendência pedagógica militarista.

Outra tendência elitista, seletiva e discriminatória revela-se no *panem et circenses* da era moderna com nova roupagem. A competição desportiva generalizada encontra solo fértil no espaço escolar.

Assegura Guiraldelli, (1992 : 31). O desporto de alto nível subjugou a Educação Física, colocando-a como mero apêndice de um projeto que privilegia o treinamento desportivo. Este passa a ser o novo paradigma, pelo qual a técnica será capaz de promover o desporto representativo do país e, ao mesmo tempo, sobrepor-se aos ideais e necessidades dos civis.

Isto posto, buscou-se analisar os Programas de Educação Física, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nos últimos vinte e cinco anos.

### 3.4. PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REALIDADE PEDAGÓGICA

Em 1970, embora se buscasse, em seus objetivos gerais, a educação integral, nos objetivos específicos, as ações se davam de forma fragmentária e para determinadas habilidades. A aptidão física, a saúde (asséptica) e a disciplina são aspectos norteadores da proposta.

No ano de 1972, instituiu-se o programa por temporada, com o objetivo de se evitar processos improvisados e sem seqüência pedagógica. O desenvolvimento de condutas sociais, através das modalidades esportivas. A busca da performance, através das qualidades físicas e entendidas enquanto experiências, era medida através dos resultados obtidos.

Curitiba sediou o I ENCONTRO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PARANÁ, que se realizou em dezembro de 1972. E o palestrante do evento foi o Coronel Otávio Teixeira, com o tema: Panorama e Perspectivas da Educação Física no Brasil.

A proposta de 1973 busca adequar-se às novas Diretrizes e Bases da Lei 5.692/71 e que vigora até os dias atuais.

O programa traz, em seus objetivos, a higiene, o uso do cérebro e o desenvolvimento de valores morais e sociais através dos jogos recreativos, das



atividades rítmicas, dos pré-desportivos e iniciação aos esportes; a performance e aptidão física também foram objetivos perseguidos.

Em 1975, o programa é uma cópia do ano anterior, apenas com alguns acréscimos.

O treinamento de habilidades, a domesticação do gesto, bem como a ênfase nas competições, passaram a ser a palavra de ordem.

Nos anos de 1976, 77 e 78, acentua-se, ainda mais, a exigência da aptidão física como forma de saúde e a submissão à autoridade. A busca da moral e do civismo, a partir de atividades complementares, baseia-se na ordem unida para os desfiles da Independência, como tarefas sob a responsabilidade do professor de Educação Física...

E assim, a estrutura social burguesa vai dividindo, domesticando, inculcando valores do séc. XVII e XVIII, quando determina os fazeres.

Surgem os primeiros Jogos Mirins das Escolas Municipais e os primeiros Jogos Colegiais do Município de Curitiba, cuja participação é incontestável.

Também a terceira edição dos Jogos Infantis e os Campeonatos de Dama e Tria marcam a era dos esportes enquanto, conteúdo dos programas.

Nesse período o desporto de alto nível subjuga a Educação Física, tentando colocá-la como mero apêndice de um projeto que privilegia o treinamento desportivo.

Este passa a ser o novo paradigma da Educação Física, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: a técnica sobrepõe-se aos ideais de solidariedade e cooperação, entre outros valores, aliada à participação democrática.

Já não existe mais o professor; ser técnico é ter status, mediante o qual o aluno-atleta pode garantir os louros da vitória.

E nessa disciplinarização e domesticação do gesto, todos devem ser submetidos a testes. Teste de circuito, teste aeróbico, no início e final do ano, classificam os melhores e os piores.

Em 1978, a bíblia continua nos moldes anteriores, na forma de módulos bimestrais, cabendo ao professor a facilitada tarefa de distribuir os objetivos, os conteúdos aos dias de semana, mês, bimestre. E assim vive-se o auge do tecnicismo na educação física.

Uma ressalva ao programa é quando, na pré-escola, no último bimestre, se passa a estimular atividades competitivas através de Contestes<sup>7</sup>.

E assim o professor limita-se a reproduzir o que está posto, sem refletir sobre o que está fazendo.

De 1980 a 1983, o programa passou a ser chamado de Programa de Educação Física e desportos. O seu encaminhamento sofre algumas alterações com a psicocinética, teoria que propõe a superação da dualidade psicofísica.

Jean Le Boulch, (1978 : 1201), justifica a psicocinética enquanto conteúdo através das seguintes palavras:

---

<sup>7</sup> Conteste é um estímulo psíquico que se introduz na execução da ação e é sempre de cunho competitivo. Exemplificando: quem é capaz de chegar em primeiro lugar?

"Quanto a nós, já escrevíamos em 1965, para justificar a introdução da educação psicomotora no ensino primário: nos casos em que as perturbações do relacionamento fundamental entre o eu e o mundo são evidentes, a reeducação psicomotora, às vezes, permite obter resultados espetaculares. O que é bem sucedido com os deficientes poderia se impor também para pessoas normais durante o período de estruturação, do seu esquema corporal: a psicocinética, que toma o aspecto de uma educação psicomotora, quando se aplica a crianças de menos de doze anos e pode ser considerada como uma forma de educação física nesta idade" (grifos nossos).

E assim as Conduas Motoras de Base passam a ser conteúdos trabalhados conforme o prescrito no Programa 80/83, embora de forma tímida.

No Programa de Educação Física e Desportos, em sua edição 1984 a 1987, em nome de uma educação física de base, as condutas motoras de base são enfatizadas com exclusividade, conforme o prescrito na p. 17.

A partir deste documento e momento histórico, passam a ser o conteúdo programático da Educação Física na Rede Municipal de Ensino, para alunos de pré, primeiras e segundas séries.

A avaliação desses conteúdos consistia em um teste de motricidade, com onze exercícios baseados nas seguintes condutas: coordenação, equilíbrio, agilidade e lateralidade, p. 183 e 184 (ver anexos).

Citamos, como exemplo, o exercício de lateralidade: separar tampinhas de garrafas para um lado e para outro, ou quicar e arremessar uma bola.

Na França, Le Bouch utilizou exercícios semelhantes com o objetivo de identificar a lateralidade de crianças com retardo emocional, porém, na Rede Municipal de Ensino generalizou-se a todas as crianças matriculadas nos estabelecimentos de ensino.

E assim, mais uma vez, buscam-se, em teorias européias, propostas para a nossa população.

E mais, para se desenvolver o ensino de conteúdos, numa perspectiva interdisciplinar, de forma integrada com a professora regente de classe, a educação física, na perspectiva de integrar, acabou por se *entregar* às dificuldades da aprendizagem cognitiva, perdendo completamente o seu objeto de estudo próprio.

Com a construção do Currículo Básico, (1988 : 158), novos ventos começam a soprar, porém é necessário esclarecer que ele iniciou a partir de 1983, com a Política de Educação para uma Escola Aberta. Se olharmos para o cenário político nacional, veremos que nesse período, vive-se um novo tempo. A redemocratização do País, da educação, da escola e por que não da prática da Educação Física.

O CURRÍCULO BÁSICO se constitui numa sistematização originada do empenho de inúmeros educadores que, em maior ou menor grau, discutiram, conversaram, debateram e participaram, através de seminários, semanas pedagógicas, assessoramentos, cursos, horas-permanência, de sua elaboração.

Nesta nova proposta, a postura do professor muda radicalmente. De transmissor, reprodutor de conhecimentos passa a uma atitude de repensar o cotidiano de sua ação pedagógica, em que o compromisso com o educando, a busca da competência profissional (técnica e política) devem garantir à criança o acesso ao conhecimento científico-filosófico, sem perder de vista a valorização profissional.

Demo, (1993 : 87), refere-se à questão da competência técnica como meta para a qualidade do professor e que se resume na capacidade de elaboração de projeto pedagógico próprio.

Tal perspectiva compõe a versão preliminar do Currículo Básico e norteia a prática pedagógica do Sistema Municipal de Ensino de Curitiba.

Em 1991, configura-se a proposta definitiva do Currículo Básico: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública, em que a Educação Física recebe o novo encaminhamento.

Os conteúdos passam a ser organizados e sistematizados a partir de três eixos norteadores: a ginástica, o jogo/esporte e dança, visando possibilitar ao educando oportunidades para a apropriação do conhecimento.

O professor será o dinamizador e mediador na perspectiva de oportunizar ao aluno a construção da consciência corporal, bem como a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela cultura corporal.

Nesta nova perspectiva, o papel do professor, no processo ensino-aprendizagem, muda e é na busca desta nova forma de agir que procuramos desenvolver o Pensar e o Fazer Pedagógico em Educação Física Escolar, na Semana de Estudos Pedagógicos, em 1993, tema que abordaremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4

### A QUESTÃO ALVO DO ESTUDO - PENSAMENTO E PRÁTICA

Retomando ao diálogo de Alice e o gato Cheshire, a analogia entre o conhecimento científico e o conhecimento de que trata a Educação Física, pode-se dizer que esta, por uma ausência de autonomia, já caminhou bastante.

Tal afirmação confirma-se a partir dos capítulos já abordados, porém se faz necessário avançar, embora se possa vislumbrar algumas perspectivas.

Já se sabe o que não se quer, e assim espera-se que será mais fácil alcançar o que, de fato, se está a buscar.

Para o presente capítulo, postula-se como necessário, adotar um pensamento diferenciado e é Morin, E., (1992), que nos pode auxiliar, quando diz que: "Hoje, trata-se de um problema de reforma de pensamento. Não um pensamento que isola os objetos de seus contextos, mas um pensamento complexo. É preciso mudar a estrutura de pensamento".

Nesta medida, de modo claro e verdadeiro, Morin, (1992), põe em palavras o pensamento sobre a realidade que nos cerca, entendendo que só se pode pensar em coisas quando colocadas dentro de contextos e situações globais, pois ao ver apenas fragmentos da realidade, corre-se o risco, de uma apreensão parcial e uma razão cega.

Para tanto, “o Pensar e o Fazer Pedagógico em Educação Física Escolar”, curso que motivou o presente estudo, teve seu início com a interpretação do pensamento dos professores de Educação Física, a partir da significação expressa, principalmente nas falas, nas entrevistas, nas observações de diários de classe, bem como na observação de aulas ministradas.

Também é necessário esclarecer que a realidade percebida é uma realidade prático-teórica, portanto produzida simultaneamente como o ato de ser pensada.

As questões norteadoras do estudo, utilizadas junto aos professores envolvidos no curso acima mencionado, foram assim compostas:

- 1- À luz de que concepção os professores de Educação Física estão desenvolvendo sua prática pedagógica?
- 2- Como é entendida a Educação Física a partir desta nova ótica?
- 3- Que compreensão de corpo permeia o pensar e o agir?
- 4- Que metodologia vem sendo abordada no desenvolvimento dos conteúdos?
- 5- Que conteúdos passam a ter prioridade e como são trabalhados?

Em relação à concepção que os professores vêm desenvolvendo para efetivar sua prática pedagógica, constata-se, nos diálogos dos professores, que:

- "...O que está mais difícil de fazer é encaixar o que sempre era trabalhado, de acordo com a nova proposta".

- "...Há dificuldade em encontrar novidades que despertem o interesse, principalmente dos alunos maiores".

- "...O que sinto hoje é maior dificuldade em compreender o Currículo Básico: como fazer o enfoque da proposta nas atividades do dia-a-dia".

- "...Para o entendimento da concepção histórico-crítica falta ainda muita fundamentação".

- "...A falta de material, de espaço adequado, a questão de substituições constantes de recreacionistas atrapalham muito o processo".

Percebe-se que quando o professor ainda não assimilou, nem se converteu para uma determinada concepção, fica praticamente impossível transpor a realidade que, ingenuamente, se acredita superada.

Acredita-se que as dificuldades em se avançar, com uma nova proposta, estão implicadas com a questão de resistência ao novo, à mudança de paradigma.

Entenda-se paradigma, segundo Kuhn, (1962 : 219), como "aquilo que membros de uma comunidade científica partilham; universalmente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.



Portanto, os professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Curitiba vêm partilhando paradigma, que representam idéias que hoje já não queremos no pensar e no fazer e que não se coadunam com a proposta do Currículo Básico.

Justifica-se tal procedimento do professor na medida em que este não percebe o horizonte de que homem deseja construir.

Na mesma medida, perde-se o papel da Educação Física na instituição escolar e a própria função da escola na formação do cidadão consciente.

Assim se estabeleceu uma relação professor-aluno, do ponto de vista da verticalidade, em que o professor é o detentor do saber e o aluno mero expectador, reprodutor.

Quanto à metodologia que vem sendo utilizada no desenvolvimento dos conteúdos, constata-se que a prática se apresenta descontextualizada; desconsiderando o processo mental do aluno.

A avaliação se dá pela execução de gestos motores tecnicamente corretos, bem como pelo cumprimento de regras estabelecidas. Para o aluno em "tratamento especial" as pesquisas bibliográficas, sem orientação e sem sentido, são mero cumprimento da nota-avaliação.

Neste sentido, as falas dos professores envolvidos revelam:

"...Em nossa escola estamos dando ênfase ao enfoque psicomotor porque ainda não conseguimos entender bem essa nova proposta".

"...Por não entender a proposta, estamos desenvolvendo, nos dias de permanência, escolinhas de modalidades esportivas".

"...Com a implantação do Currículo Básico veio a pedagogia histórico-crítica, e esta exige que se discutam os temas a partir da realidade da criança, porém não está claro como fazer.

"...Com esta mudança, acho que não sei mais trabalhar, por isso, continuo desenvolvendo as atividades dos programas".

"...Como só dou aulas para turmas de quartas séries, aplico os pré-desportivos. Treino alunos em escolinhas de iniciação esportiva e participo dos jogos da Prefeitura".

Embora Demo, (1992), afirme ser ainda melhor que o professor trabalhe seu programa, a partir de uma tendência pedagógica teoricamente já dita superada, do que nada fazer; ele próprio, afirma ser necessário que o professor atinja o patamar da produção própria como critério essencial da definição de professor e de sua postura.

Há a ausência do entendimento da Educação Física Escolar, enquanto prática pedagógica que, trata de temas da cultura corporal, tendo como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem. Os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba a entendem como mera "atividade espontânea" e o que se afirma, pode-se constatar nos diálogos sobre como é entendida a partir da nova ótica proposta no Currículo Básico:

“...Novas sugestões de conteúdos, de atividades, e que estas possam realmente ser aplicadas no dia a dia da Educação Física”.

“...Coisas novas, brinquedos, jogos. Mais orientação na própria escola”.

“...Aprimoramento dos conteúdos já dominados e aprendizagem de novas atividades”.

Nessas falas pode-se verificar que os conteúdos são destituídos de uma intenção, caindo-se no espontaneísmo e mera ocupação das crianças, aos moldes do Séc. XV, quando as atividades desenvolvidas não são mais do que um aglomerado de práticas sem unidade e sem valor pedagógico; justificam-se na medida em que não se tem uma teoria norteadora que organize o saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão - assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo”.

Também pode-se identificar depoimentos mais comprometidos com a nova proposta. Os professores demonstram preocupação em relação a:

-“...A busca de fundamentação; caminhos que apontem para uma nova postura profissional:..

-“...Discutir problemas, encontrar caminhos, esclarecer dúvidas sobre a Educação Física. Entender realmente o Currículo Básico”.

-“...Que ele cumpra realmente o seu tema: o pensar e o fazer a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental”.

“Tenho três pontos em que gostaria de me aprofundar:

1º) Qual é o papel da Educação Física na vida do educando?

2º) Até que ponto a Educação Física libera ou adentra o educando?

3º) Como trabalhar a Educação Física construindo conhecimentos”.

“...Ampliar conhecimentos e adquirir mais habilidades para melhor planejar as aulas do pré-escolar”.

“...Atualizar meus conhecimentos vivenciando novas práticas?”

Com base nas constatações acima expressas, foi formulada uma nova questão que reorientou a proposta do curso, alvo deste relato, para que, efetivamente, pudesse constituir-se numa experiência de construção do conhecimento e de possibilidades de nova prática.

Os professores, ao serem questionados sobre o propósito do curso, reponderaram que desejavam:

“...Aprender mais conhecimentos e, também que tenha mais parte prática do que teoria”.

“...Espero, além de jogos, outros meios para trabalhar a Educação Física Escolar”.

“...Espero aprender coisas novas para poder transmitir para meu aluno”.

“...Aprender atividades práticas fáceis de serem aplicadas e que venham ao encontro dos conteúdos do Currículo”.

“...Aprender formas técnicas para trabalhar a Educação Física e não gostaria de aulas muito teóricas”.

“...Boas experiências que eu possa aproveitá-las em pelo menos 90%, com meus alunos”.

Quanto a esses pedidos, fica claro que os professores ainda desejam soluções prontas, para reformular seu pensar e seu fazer.

Porém, apesar das constatações, aceitou-se o desafio de pensar e construir coletivamente uma nova maneira de ser e viver o cotidiano da Educação Física Escolar.

Portanto, no próximo capítulo deste estudo, espera-se oferecer uma proposta emergente, que aponte para perspectivas de mudança quanto ao pensar e o fazer pedagógico na Educação Física Escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### EM BUSCA DE UM PROCESSO EDUCATIVO

Na tentativa de superação do processo pedagógico desenvolvido na Educação Física, alvo de análise no presente estudo, entende-se ser necessário abordar algumas questões referentes à educação enquanto processo libertador.

O momento exige que os profissionais de educação física reflitam para não persistirem em práticas espontaneístas, reprodutoras, a partir do homem que desejam formar.

É na compreensão de Freire, (1983 : 150), que se buscou o entendimento do homem enquanto um ser inacabado e, ao mesmo tempo, como alguém capaz de refletir e tomar consciência de sua incomplitude.

Tal compreensão se torna fundamental visto que, pela auto-consciência do inacabamento ou da inconclusão do homem, se tem a abertura da consciência para um processo permanente de conquista pessoal e do mundo.

A educação física necessita superar as práticas autoritárias disciplinadoras mecanicistas, utilitaristas, devolvendo o aluno para a autonomia, a partir de uma mudança de estrutura de pensamento e também, não resistindo ao novo, mas procurar entendê-lo.

A construção de um novo homem e de uma sociedade mais igualitária se dará a partir de uma educação para a libertação, através de princípios que favoreçam a apropriação da cultura corporal e a consciência crítica.

Faz-se necessário entender o papel do professor enquanto mediador do processo de apropriação do conhecimento. E o aluno deve ser visto como o sujeito que se apropria do saber.

Nesta medida, o processo ensino-aprendizagem deve estabelecer relações entre professor e aluno, em que o primeiro medeia e o segundo trava uma luta, que não é com seu professor, mas com os símbolos, signos organizados em conhecimentos elaborados a partir da cultura corporal.

Corroborar esta afirmação o pensamento de Chauí (1980 : 39):

Ao professor não cabe dizer: *faça como eu*, mas: *faça comigo*: o professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se na água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, e revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.

Uma contribuição esclarecedora da linguagem (comunicação) entre o aluno e o professor nos é dada por Freire, (1987 : 121 - 146), em que o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos e que o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.

Assim, enquanto se envolve com a água e se utiliza dos fundamentos do estilo de nado, objeto de estudo, comunicados pelo professor, o aluno irá aprender a nadar.

Para tanto "na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros, enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber o que sabemos, que é algo mais do que só saber".

É através do diálogo refletindo juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos atuar criticamente para transformar a realidade.

Assim, o diálogo *se/a* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, para uma atuação crítica e transformadora da realidade. Nesta medida, o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, garantindo a liberdade dos participantes de refazerem sua cultura.

Desta forma, em vez de transferir o conhecimento estaticamente como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.



Uma contribuição esclarecedora da linguagem (comunicação) entre o aluno e o professor nos é dada por Freire, (1987 : 121 - 146), em que o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos e que o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.

Assim, enquanto se envolve com a água e se utiliza dos fundamentos do estilo de nado, objeto de estudo, comunicados pelo professor, o aluno irá aprender a nadar.

Para tanto "na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros, enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber o que sabemos, que é algo mais do que só saber".

É através do diálogo refletindo juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos atuar criticamente para transformar a realidade.

Assim, o diálogo *seja* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, para uma atuação crítica e transformadora da realidade. Nesta medida, o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, garantindo a liberdade dos participantes de refazerem sua cultura.

Desta forma, em vez de transferir o conhecimento estaticamente como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

Para tanto, lançar um novo olhar para o aluno que, pela incomplitude e pela possibilidade de abertura da consciência, passa a ser visto como o sujeito de seu próprio percurso em direção do conhecimento.

E a escola, enquanto espaço e apropriação do saber elaborado: símbolos, instrumentos físicos, construídos pelo homem, deve favorecer o acesso do aluno ao conhecimento.

E o aluno deve ser visto a partir de sua concreta condição, que é circunstancial, não determinada, como pregam algumas teorias psicológicas, pois a aprendizagem não é decorrência de fatores isolados que amadurecem, ou de fatores ambientais, como a seleção natural, em que permanecem os mais fortes. O aluno é alguém que aprende através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e o meio, cada aspecto influenciando um sobre o outro, (Vygotsky, 1984).

“É através das interações com os outros que o indivíduo aprende a agir com os objetos e a utilizar signos para regular seu pensamento interpessoal, o que lhe abre a via para uma ação e um pensamento posterior de início, dependente e depois autônomo”. (Vygotsky, 1984).

O processo de internalização é gradual e a distância entre o nível de desenvolvimento real - que é a capacidade de a criança solucionar os problemas de forma independente - e o nível de desenvolvimento potencial em que o aluno soluciona as tarefas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Portanto é necessário uma mudança metodológica que não pretenda fornecer soluções explicativas sobre a criança com dificuldades de aprendizagem, mas contribua para a formação de uma maneira de pensar o mundo contextualizado, histórico, político.

Sua viabilização poderá ocorrer quando se supere a visão parcial do corpo humano, no estudo das lições de anatomia, em que as partes e órgãos nos dão a visão de peças e funções mecânicas. Bem como apenas a visão dos princípios da química em que o corpo humano não passa de uma máquina com reações químicas. Santin, (1995 : 55).

Rever o princípio de utilidade de uso do corpo, não o atrelando somente para a aptidão física ou para a realização de determinados exercícios físicos. É fundamental vincular a corporeidade às questões de ordem social, política, econômica, ideológica, religiosa ou cultural.

Já não é mais possível aceitar que a educação física contribua para que os corpos das crianças, quando adultos, passem a valer enquanto ferramentas de trabalho para usufruto da ordem econômica.

A construção de um paradigma emergente deverá ser iluminado pela estética. Não a que se limita a pesos e medidas para caracterizar o homem e nem a que supervaloriza sua aparência, mas, sim, a partir de sua raiz etimológica *aithesis* que, no grego, significa "faculdade de sentir", "compreensão pelo sentido" e a "percepção totalizante" é que se torna possível pensar em um novo corpo, para um novo homem e, portanto, uma nova prática da educação física.

É em Schiller (1990 : 107), que podemos melhor compreender qual a contribuição da estética para a formação e educação do homem, quando ele afirma que:

Para leitores que não estejam familiarizados com a significação desse termo, tão mal-empregado pela ignorância, sirva de explicação o seguinte. Todas as coisas que de algum modo possam ocorrer no fenômeno, são pensáveis sob quatro relações diferentes. Uma coisa pode referir-se imediatamente a nosso estado sensível (nossa existência e bem-estar): essa é sua índole física. Ela pode, também, referir-se a nosso entendimento, possibilitando-nos conhecimento: essa é sua índole lógica. Ela pode ainda, referir-se a nossa vontade e ser considerada como objeto de escolha para ser racional: essa é a sua índole moral. Ou, finalmente, ela pode referir-se ao todo, de nossas diversas faculdades sem ser objeto determinado para nenhuma isolada dentre elas: essa é sua índole estética. Um homem pode ser-nos agradável por sua solicitude; pode pelo diálogo dar-nos o que pensar, pode incutir respeito por seu caráter; enfim, independente disso e sem que tomemos em consideração alguma lei ou fim, ele pode aprazer-nos na mera contemplação e apenas por seu modo de aparecer. Nessa última qualidade julgamo-lo esteticamente. Existe, assim, uma educação para a saúde, uma educação do pensamento, uma educação para a moralidade, uma educação para o gosto e a beleza. Esta tem por fim desenvolver, em máxima harmonia, o todo de nossas faculdades sensíveis e espirituais.

É importante esclarecer que o impulso sensível (estético) desperta com a experiência da vida e precede o impulso racional que desperta com a experiência da lei, pois a sensação precede a consciência e nessa prioridade do impulso sensível encontramos a chave de toda a história da liberdade. (Schiller, 1990 : 104).

A educação física, enquanto prática pedagógica social, permeada de significados e intencionalidades, cuidará dos temas da cultura corporal historicamente construídos pela humanidade, priorizando a consciência crítica e corporal do aluno que se revelará “na plenitude do desenvolvimento estético livre do mais alto grau de coerção, apenas na fruição da perfeição estética” (Santin, 1995 : 68).

Assim sendo, um ensino vivencial, um conhecimento mediado pelo educador somados a uma aspiração e atitude nova serão os elementos-chaves para um inovador pensar e fazer a educação física escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- ARANHA, M. de A., MARTINS M.H.P. **Filosofando: introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 1986.
- 2- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** México: Espassa Colpe, 1962.
- 3- BARBOSA, Rui. **Obras completas.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saude, 1947, V. 10 Tomo 1.
- 4- BENJAMIN, W. **Magia e técnica: arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985 (Coleção obras escolhidas, 2).
- 5- BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época, 35).
- 6- BRASIL. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos de ensino do 1º e 2º graus, e a doutrina do currículo na lei 5.692. Curitiba: Imprensa Oficial, [19--].

- 7- CARMO, A. A. do. **Educação física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.
- 8- CARVALHO, M. C. M. de (Org.). **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas.** São Paulo: Papyrus, 1994.
- 9- CERIZARA B, **Rousseau: a educação na infância.** São Paulo: Scipione, 1990 (Série pensamento e ação no magistério 17; Mestres da educação).
- 10- CHAÚÍ, M. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- 11- CIRIGLIANO, G. **Fenomenologia da educação.** Petrópolis: Vozes, 1974.
- 12- DEMO, P. **Desafios modernos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- 13- \_\_\_\_\_. **Metodologia científica em ciências sociais.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- 14- FORMIGARI, D. **O mundo depois de Copérnico.** Lisboa: Riuniti, 1981.
- 15- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, 7).
- 16- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.
- 17- FREIRE, P. SCHOR, J. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986. (coleção educação e comunicação, 18).

- 18 - GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- 19- GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1992. (coleção espaço, 10).
- 20- GUSDORF, G. **A agonia da nossa civilização**. São Paulo: Comércio, 1982.
- 21- KUHN, J. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991. (coleção debates, 115).
- 22- LE BOULCH, Jean. **Psicomotricidade**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1983.
- 23- LIBÂNEO, J. B. **Formação da consciência crítica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980. (coleção vida religiosa, temas atuais, 9/11).
- 24- MANOEL, E. de J. et al. **Educação física escolar**. São Paulo: EPU, 1988.
- 25- MARINHO, J.P. **História geral da educação física**. São Paulo: Latina, [19--].
- 26- \_\_\_\_\_. **História da educação física no Brasil**. São Paulo: Latina, [19--].
- 27- \_\_\_\_\_. **Sistemas e métodos de educação física**. 4ª ed. São Paulo: Papervivros, [19--].
- 28- MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papirus, 1986 (coleção krisis).



- 29- **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretrizes gerais para a educação física / desportos 1980/ 85.** [s. l.], 1981.
- 30- \_\_\_\_\_. **Programa nacional de educação e saúde através do exercício físico e do esporte.** {s. l.}, 1986.
- 31- **MORA, J. F. Dicionário de filosofia.** 5ª ed. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. V. I, II, III, IV, 1978.
- 32- **MOREIRA, W. W. (Org) Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papyrus, 1992.
- 33- **MORIN, E, Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- 34- \_\_\_\_\_. **O paradigma perdido: a natureza humana.** Portugal: Europa - América, 1973.
- 35- **NIDELOFF, M. Uma escola para o povo.** 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- 36- **OLIVEIRA, V. M. O que é educação física.** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990 (coleção primeiros passos, 79).
- 37- **PLATÃO. A república.** São Paulo: Atena, 1962. (Biblioteca clássica).
- 38- \_\_\_\_\_. **Diálogos.** São Paulo: Hemus, 1981.

- 39- PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Currículo básico:** uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.
- 40- \_\_\_\_\_. **Currículo básico:** compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Curitiba, 1991.
- 41- \_\_\_\_\_. **Programa de educação física e desportos 1980 - 1983.** Curitiba, [19--].
- 42- \_\_\_\_\_. **Programa de educação física e desportos 84/87.** Curitiba, [19--].
- 43- \_\_\_\_\_. **Programa de educação física e recreação orientada.** [s. l.], 1976.
- 44- \_\_\_\_\_. **Programas de educação física e recreação orientada.** Curitiba, 1978.
- 45- RAMA, D.M.I.S. **Legislação do ensino:** uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1987 (temas básicos de educação e ensino).
- 46- RODRIGUEZ, R. V. Autoritarismo e corrupção. **Convivium.** São Paulo, v. 5, p. 377-387, 1985.
- 47- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Difeu, 1968.
- 48- SANTIN, S. **Uma abordagem filosófica da corporeidade.** Rio Grande do Sul: Unijuí, 1987.
- 49- SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção educação contemporânea).

- 50- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA CULTURA. **Material de apoio para operacionalização das diretrizes curriculares do ensino de 1º grau: educação física, 1ª a 8ª série.** Curitiba, 1975.
- 51- SÉRGIO, M. **Desporto em democracia.** Lisboa: Seara Nova, 1976. (Coleção argumentos).
- 52- SCHILLER, F. **A educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 1990.
- 53- SERMANN, L. I. C. **Uma experiência de construção coletiva de currículo básica para as escolas municipais de São José dos Pinhais.** Dissertação (Mestrado em educação) - Setor de Ciências Humanas, Letras e artes, Universidade Federal do Paraná, 1991.
- 54- SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).
- 55- VARGAS, A. L. S. **Educação física e o corpo: A busca da identidade.** Rio de Janeiro: Sprint, 1990.
- 56- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- 57- VILLALOBOS, J.E.R. **Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade.** São Paulo: Pioneira, 1969. (Biblioteca pioneira de Ciências Sociais).