

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FISICA
ESCOLAR**

ALFREDO AUGUSTO PEREIRA DESTRO

**EDUCAÇÃO FISICA NO ENSINO MÉDIO: AS POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS APRESENTADAS NA ÁREA**

CRICIÚMA, SETEMBRO DE 2010

ALFREDO AUGUSTO PEREIRA DESTRO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: AS POSSIBILIDADES
PEDAGÓGICAS APRESENTADAS NA ÁREA**

Monografia apresentada à Diretoria de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, para a obtenção do título de especialista em educação física escolar.

Orientador: Prof.(MSc). Carlos Augusto Euzébio

CRICIÚMA, SETEMBRO DE 2010

Dedico este trabalho a meus pais, meus avós e a todos os meus amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me deu forças para nunca desistir da minha caminhada. Agradeço a meus avós, meu pai e minha mãe que tanto me ajudaram durante o curso.

Um agradecimento a todos os meus familiares, colegas e amigos. Também quero agradecer a todos os meus professores que acompanharam de perto minha evolução e aprendizado, em especial ao orientador, o professor Carlos Augusto Euzébio.

Enfim quero agradecer a todos que de um jeito ou de outro colaboraram para que eu pudesse me tornar professor de educação física.

“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

RESUMO

Essa pesquisa surgiu da necessidade de um aprofundamento no conhecimento na área da educação física no ensino médio. Compreendendo como tema de pesquisa a Educação Física no Ensino Médio, sugerindo como problema analisar bibliograficamente, quais as possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física no ensino médio, com o objetivo de identificar na literatura as principais propostas pedagógicas apresentadas para as aulas de educação física no ensino médio. O estudo busca compreender o processo de construção e consolidação da educação física e educação física no ensino médio enquanto disciplina escolar, contornando os aspectos legais e pedagógicos do processo. Entretanto, objetivou-se, principalmente identificar e construir um conhecimento sobre as principais propostas pedagógicas de atuação nas aulas de educação física no ensino médio. O estudo identifica quatro principais propostas para a área. Analisando algumas propostas de modificação ou superação das necessidades de promover através das aulas de educação física no ensino médio um avanço no processo de ensino e aprendizagem, identificamos como principais sugestões de mudança o aprofundamento dos conteúdos sugeridos nas aulas educação física no ensino fundamental e a diversificação dos conteúdos enquanto proposta de ensino para o ensino médio.

Palavras-chave: Educação Física, Ensino Médio, Propostas Pedagógicas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	9
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.....	22
3.1 A questão do currículo	22
3.2 A educação física como componente curricular no ensino médio	24
3.3 A educação física no ensino médio e as questões legais	26
3.3.1 As Dispensas das aulas.....	28
4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	31
5 CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS.....	38

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade encontramos várias pesquisas acadêmicas e artigos científicos relacionadas à educação física no ensino médio. Em sua grande maioria abordam temas e problemas de pesquisa que influenciam no cotidiano escolar. As aulas de Educação Física no ensino médio vêm passando por uma série de questionamentos, observa-se que alunos e alunas vêm apresentando um aumento no grau de desmotivação. Muitas justificativas são dadas para ausência de participação nas aulas de educação física no ensino médio, levando o professor e a escola a pensarem novas estratégias e possibilidades de ensino.

Quando observadas as proposições e conclusões de tais trabalhos acadêmicos e artigos científicos, conseguimos visualizar que em grande parte os autores se remetem a refletir sobre os conteúdos e os métodos do processo de ensino e aprendizagem, indicando que os mesmos necessitam ser repensados, bem como o incentivo da própria escola em melhorar o local e os materiais de trabalho e oferecer cursos de capacitação e atualização a seus professores.

No que diz respeito à atuação em sala de aula o professor precisa ter conhecimento no âmbito geral da área da Educação Física, pois o professor como mediador e facilitador nas aulas se tornam o principal responsável por apontar o que a disciplina de educação física pode oferecer e representar na construção do conhecimento aos seus alunos, tornando as aulas mais interessantes e motivantes.

Durante o curso de graduação de licenciatura em educação física, tive a oportunidade de participar, dentre outras, das aulas da disciplina de educação física no ensino médio. Entretanto no período de curso da pós-graduação em educação física escolar não participamos de uma disciplina específica de educação física no ensino médio.

Como trabalho atualmente com turmas do ensino médio em escola pública estadual, senti a necessidade de aprofundar um pouco mais meus conhecimentos sobre as aulas de educação física no ensino médio, buscando um melhor entendimento sobre o processo histórico de consolidação das aulas, e principalmente entender e identificar as principais propostas pedagógicas para a área.

Considerando essa situação, promovemos como **tema** de pesquisa a Educação Física no Ensino Médio, sugerindo como **problema** analisar

bibliograficamente, quais as possibilidades pedagógicas para as aulas de educação física no ensino médio, com o **objetivo** de identificar na literatura as propostas pedagógicas apresentadas para as aulas de educação física no ensino médio.

Para dar conta das necessidades impostas pela pesquisa percorreremos um caminho que começa pela educação física escolar, relatando suas raízes e evolução, passando pela educação física no ensino médio observando sua história e principais implicações, e termina na identificação das principais propostas pedagógicas relacionadas à educação física escolar no ensino médio.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De acordo com estudiosos da área, Betti (1991), Darido (2003), Soares (1992) e outros, a Educação Física escolar passa por transformações em relação aos conteúdos que devem ser desenvolvidos nos espaços escolares nos diferentes níveis de ensino. Sabe-se que, desde a sua implantação no Brasil até os dias atuais, várias tendências pedagógicas norteiam a sua prática nas escolas, bem como seus princípios.

A inclusão da Educação Física no país deu-se no ano de 1850, através da Reforma Couto Ferraz. Em 1854, a ginástica torna-se obrigatória no ensino primário e a dança, no ensino secundário. Embora a Reforma de 1821 recomendasse que a ginástica se tornasse obrigatória para ambos os sexos e também oferecida nas escolas normais, essas leis foram implantadas somente na cidade do Rio de Janeiro e nas escolas militares. (BETTI, 1991)

Na década de 30, século XX, a perspectiva higienista domina a Educação Física calcada nos hábitos de higiene e da saúde, objetivando, por meio do exercício físico, valorizar o desenvolvimento do físico e da moral. (DARIDO, 2003)

A Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares. A autora aponta, ainda, que, no período de 1850-1902, essas instituições definem e marcam seu campo de conhecimento, sendo um importante instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social. Segundo a autora, as instituições médicas e o seu discurso higienista tinham a educação física como sinônimo de saúde física e mental, regeneradora da raça, das virtudes e da moral.

Outra perspectiva marcante na Educação Física em nosso país é a militarista, tendo como objetivos na escola, a formação de indivíduos capazes de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, selecionando a partir dessa ótica, indivíduos fisicamente “perfeitos”, excluindo os incapacitados, contribuindo para a maximização da força e o poderio da população. (SOARES, 1992)

Ainda, conforme esses autores, nas quatro primeiras décadas do século XX, os “métodos ginásticos” e a instituição militar foram marcantes no sistema educacional brasileiro. A Educação Física escolar era atividade essencialmente prática, contribuindo dessa forma para não diferenciá-la da instrução física militar.

A criação da Escola de Educação Física do Exército ocorreu em 1933, na cidade do Rio de Janeiro, formando oficiais e sargentos. Em 1939, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, em ambiente civil. Ainda, segundo os autores, nos estados do Espírito Santo, Pará, Pernambuco e São Paulo, funcionavam, na década de 30, cursos de formação na área, sem regulamentação e pautados no modelo dos cursos militares, que por sua vez se inspiravam no método francês para o ensino das atividades ministradas.

Em oposição à escola tradicional, surge, depois das grandes guerras, o movimento americano denominado Escola Nova. O discurso dessa fase é “A Educação Física é um meio da educação”, defendendo a educação do movimento para promover a educação integral do educando. Darido (2003) diz que, nessa fase, há uma passagem, no discurso, da valorização do biológico para o sócio-cultural, embora, na prática, a Educação Física se mantivesse inalterada.

No término da Segunda Guerra Mundial, outras tendências aparecem no interior da instituição escolar disputando sua supremacia. Pode-se destacar o método natural austríaco e o método da educação física generalizada, amplamente divulgada no Brasil. O esporte vai aos poucos se firmando em vários países, sob a influência da cultura européia, como elemento predominante da cultura corporal. (SOARES, 1992)

Com a ditadura militar, ocorrem, no país, a inclusão do binômio Educação Física/Esporte e o investimento pesado dos governos militares. O objetivo principal da época era fazer com que, por meio da Educação Física, o país alcançasse êxito em competições de alto nível, desviando, dessa forma, a atenção da classe estudantil sobre os episódios políticos que vinham ocorrendo. A frase mais conhecida dessa época é “Esporte é saúde”. Nesse período, ocorrem várias mudanças na política educacional, atrelando o sistema econômico ao educacional. Na área escolar, há a subordinação aos esportes e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte. A Lei 5692/71, no artigo 7º, estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Educação Física nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus e, posteriormente, o Decreto 69450/71 impõe que a “educação física, desportiva e recreativa” deve integrar como atividade escolar regular o currículo nos cursos de todos os graus de ensino. (BETTI, 1991)

Segundo Soares (1992, p. 54), através da difusão dos esportes como conteúdo da Educação Física escolar “*as relações entre professor e aluno passam de professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta*”. Nessa fase não existe a distinção entre o professor e o treinador, pois os professores têm que desempenhar, nos espaços escolares, a atividade desportiva. Daí a identidade da Educação Física escolar fortalecida pela pedagogia tecnicista.

Darido (2003, p.3), a esse respeito, diz que:

[...] é nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos.

Ainda segundo a autora, é nessa fase que surgem várias pesquisas relacionadas à fisiologia do exercício, à biomecânica e à teoria do treinamento, através do trabalho dos professores que buscavam o alto rendimento do aluno-atleta.

Para Betti (1991, p. 16), o período compreendido entre 1980 a 1986:

[...] caracterizou-se por um questionamento da situação estabelecida nos períodos anteriores, pela situação de crise no setor educacional, e, por uma radical mudança de discursos e de referenciais conceituais na Educação Física, caracterizando uma verdadeira crise de identidade.

Darido (2003) diz que, a partir desse modelo esportivista, surgem, no meio acadêmico, na década de 80, várias críticas a essa concepção, mesmo estando sua presença consolidada de forma quase hegemônica na sociedade.

Segundo a autora, nessa fase é que a Educação Física, apoiada nos conhecimentos da ciência, é valorizada. Outros fatores também favorecem a discussão e a valorização da área, como podemos citar: questionamentos a respeito do objeto de estudo da Educação Física, a volta, para o país, de mestres e doutores que se formaram no exterior, as publicações científicas, a criação do primeiro curso de mestrado no ano de 1977, dentre outros.

Ainda sobre o período, Soares (1992, p. 55) diz que:

[...] as décadas de 70 e 80 surgem movimentos “renovadores” na educação física. Entre eles destacam-se a “Psicomotricidade” com variantes como a

“Psicocinética” de Jean Le Boulch (1978), que se apresentam como contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista do homem.

De acordo com os autores, esses movimentos renovadores da área, considerados como movimentos “humanistas” na pedagogia apresentam como características princípios filosóficos em torno do ser humano, bem como a sua identidade, seu valor, contestando as correntes da psicologia comportamentalista, que informam a elaboração de taxionomias dos objetivos educacionais.

Por outro lado, a crise de identidade da Educação Física levou muitos estudiosos do assunto à reflexão sobre as relações entre a área e a sociedade, procurando, dessa forma, justificar a sua utilidade social e seu papel nas transformações sociais. Por meio de uma educação transformadora, buscou-se a independência intelectual e a solidariedade coletiva, que objetiva o ser humano livre. (BETTI, 1991)

Betti (1991) afirma que o conteúdo da Educação Física, assim como o de qualquer outra área de ensino, não é neutro. Ele é instrumento para a formação de um homem, com uma visão prévia de qual homem se deseja formar.

Daólio (2004) diz que, a partir da década de 1980, com o aumento do debate acadêmico na área sobre o domínio biológico, é que ocorrem discussões a respeito da questão sociocultural na Educação Física. Para o autor, os profissionais formados até essa época, como também alguns formados atualmente em alguns cursos, foram e são privados de discussões, na área da Educação Física, e de seus temas nas dimensões sociais. A esse respeito, o autor se refere:

O corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político; a educação física era vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas (DAÓLIO, 2004, p. 2).

Darido (2003) apresenta várias abordagens que, segundo ela, coexistem na área da Educação Física escolar buscando uma ruptura com o modelo mecanicista, fruto de uma etapa recente da Educação Física.

Para essa autora, a abordagem desenvolvimentista, é dirigida para crianças com idade entre quatro e quatorze anos, priorizando a idéia de que o movimento humano é o principal meio e fim da Educação Física. Para eles, a aula

de Educação Física deve evidenciar a aprendizagem do movimento, mesmo que outras aprendizagens possam ocorrer em decorrência da prática das habilidades motoras. Segundo os autores citados por Darido (2003), a habilidade motora é um dos principais conceitos dessa abordagem, pois, por meio dela é que os seres humanos se adaptam aos problemas que se apresentam no seu dia a dia, solucionando problemas motores.

Ela explica que, na abordagem desenvolvimentista o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. (DARIDO, 2003)

Ainda na interpretação de Darido (2003), os autores desenvolvimentistas propõem que os conteúdos devam seguir uma ordem de habilidades, partindo das básicas para as mais complexas, sendo trabalhados numa seqüência baseada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, nas diferentes etapas: fase dos movimentos fetais; fase dos movimentos espontâneos e reflexos; fase dos movimentos rudimentares; fase dos movimentos fundamentais; fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente definidos.

Darido (2003) aponta ainda, que uma das limitações da abordagem desenvolvimentista refere-se a pouca importância, ou a uma limitada discussão, em relação à influência do contexto sócio-cultural que está por trás da aquisição de habilidades motoras.

Daólio (2004) diz que é importante que o profissional da área da Educação Física escolar, conheça os processos de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem motora, como facilitadores de determinadas habilidades na aprendizagem dos alunos durante as aulas. Porém, torna-se imprescindível, também, que se considere a Educação Física como disciplina escolar e a escola como espaço e tempo de desenvolvimento de cultura, onde o trabalho da área possa garantir ao aluno conteúdos culturais, relacionados à dimensão cultural, como por exemplo: o jogo, a ginástica, a dança, a luta, o esporte.

A respeito da abordagem construtivista-interacionista, Darido (2003) diz que é apresentada como uma opção metodológica em oposição, principalmente, à proposta mecanicista e a outras que se apresentam na Educação Física escolar. A autora sugere que se conheçam os trabalhos de Jean Piaget apresentados nas

propostas da obra *Educação de corpo inteiro*, de João Batista Freire (1991), enfatizando que:

No construtivismo, a intenção é construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender... Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização (DARIDO, 2003, p. 9).

Para a autora, a grande vantagem dessa abordagem refere-se ao favorecimento que se dá com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nas séries iniciais da educação formal. Em contrapartida, destaca que a especificidade da Educação Física é desconsiderada na proposta. O maior mérito da abordagem é que ela propicia a discussão em torno da importância da Educação Física na escola e considera também o conhecimento que a criança já possui, independente da situação formal de ensino, levando em consideração a citação de Freire (1991, p. 9), que diz “*que a criança é especialista em brincar*”. Assim, a aula de Educação Física, nos espaços escolares, deve resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, incluindo as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que, segundo a autora, compõem o universo cultural dos alunos.

Outro importante atributo da abordagem construtivista-interacionista, de acordo com Darido (2003), diz respeito à possibilidade do aluno construir seu conhecimento a partir da interação com o meio, solucionando problemas, ao contrário dos métodos diretivos, tão presentes nas aulas de Educação Física.

Daólio (2004) aponta que João Batista Freire (1991) mostra a diferença entre sua proposta e a abordagem desenvolvimentista ao dizer que não é partidário de linhas da Educação Física que se apóiam na aprendizagem motora, além de não acreditar na existência de padrão de movimento. Para Freire (1991) as diferenças sociais, étnicas e culturais da população mundial impedem a existência de uma padronização.

De acordo com Daólio (2004), o autor em questão insiste em que a Educação Física deva ser priorizada na dinâmica escolar, não sendo um meio auxiliar de outras disciplinas, pois o objetivo da área deveria ser o de auxiliar ou facilitar o desenvolvimento da criança tanto na escola, como, também, em toda sua vida após a escola.

Daólio (2004) refere-se a vários outros aspectos relacionados à proposta construtivista-interacionista. Dentre eles, podemos citar os relativos ao conteúdo que deve ser desenvolvido nas aulas de Educação Física:

Os jogos e brinquedos, tão lembrados como parte da cultura infantil, de onde o programa deve necessariamente partir, são tomados como facilitadores ou estimuladores do desenvolvimento e não como elementos do patrimônio cultural humano que deve ser garantido a todos os alunos. São meios e não fins do processo educacional empreendido pela educação física. (DAÓLIO, 2004, p. 25).

Ainda em oposição ao modelo mecanicista, a abordagem crítico-superadora surge também como uma das principais tendências. A principal obra dessa abordagem é o livro publicado em 1992, denominado *Metodologia do Ensino de Educação Física*, porém, outros trabalhos que utilizam também o discurso da justiça social, tendo como apoio o marxismo e o neomarxismo, foram publicados anteriormente a essa data e são importantes, favorecendo as discussões na área.

De acordo com Bracht (1999), esta proposta baseia-se na pedagogia histórica desenvolvida por Demerval Saviani e que tem como base o marxismo. Tem como objeto de área de conhecimento na educação física a cultura corporal, por meio dos diversos temas, tais como esporte, ginástica, dança, luta, jogo e a mímica.

Conforme Darido (1999), a abordagem crítico-superadora é uma das principais tendências oposta ao modelo mecanicista. Ela utiliza o discurso de justiça social como ponto de apoio.

Conforme o Soares (1992) se faz necessário definir o que é educação física, pois buscamos compreender esta prática para transformá-la.

“A educação física é prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: o jogo, o esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. (SOARES, 1992, p.50).

Soares (1992, p.42) ainda fala que “nessa perspectiva de cultura corporal, a expressão é uma linguagem, um conhecimento corporal que precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola”. Sendo que a ausência destes impede que o homem ou realidade seja entendido na sua totalidade.

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de significações objetivas. (SOARES, 1992, p. 62).

Segundo Soares (1992), pode-se notar que todo conhecimento tratado na escola tem sentidos e significados que se completam. Para tanto se faz necessário compreender as relações e os problemas sócio-políticos atuais para possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social em que vive fazendo uma interpretação deste segundo os interesses da classe social que ele está inserido. É importante ressaltar que estes conteúdos devem ser buscados dentro da esfera de conhecimento do aluno.

De acordo com Darido (1999), esta pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que a pedagogia deve além do ensinar, levar em conta o contexto social e resgate histórico. Ter essa percepção é fundamental para que o aluno compreenda a evolução do conhecimento e suas mudanças ao longo do tempo.

Para Darido (2003, p. 8):

[...] a pedagogia crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social.

A reflexão pedagógica da abordagem refere-se, de acordo com a autora, ao projeto político-pedagógico, explicitado na possibilidade de ser político ao encaminhar propostas de intervenção em certa direção, e pedagógico, ao favorecer a reflexão sobre a ação dos homens na realidade.

Em relação aos conteúdos que devem ser contemplados nas aulas de Educação Física, os adeptos dessa linha sugerem que se leve em conta a sua relevância social, sua contemporaneidade, como também sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Os conteúdos a serem desenvolvidos, de acordo com os autores da proposta, são inseridos na Educação Física que trata de um conhecimento chamado de cultura corporal, tendo como temas: o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, as lutas e a capoeira.

Segundo o Soares (1992), os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais, estes são incorporados pela realidade e reavaliados permanentemente, segundo a realidade social. Um princípio curricular importante na seleção do conteúdo é a relevância social do conteúdo, ou seja, compreender o sentido e significado deste na reflexão pedagógica escolar.

Na perspectiva de uma pedagogia crítico-superadora, deve-se fazer uma seleção dos conteúdos da educação física, de forma organizada e coerente com o objetivo de promover uma leitura da realidade. Este conhecimento deve estar relacionado diretamente à realidade social do aluno, realidade esta determinada pela classe social em que está inserido.

O Soares (1992) ainda fala que este princípio vincula-se a contemporaneidade do conteúdo, ou seja, garantir ao aluno conhecimentos atuais, acompanhando a tecnologia e a modernidade, mantendo-o informado dos acontecimentos no mundo.

Darido (2003) diz, ainda, que os estudiosos da abordagem crítico-superadora sugerem que se evite o ensino por etapas, contrariando dessa maneira, o trabalho realizado por meio de pré-requisitos.

Daólio (2004) aponta que a abordagem crítico-superadora, como outras já citadas, se opõe claramente à perspectiva tradicional da Educação Física. Para ele, o grande mérito dessa abordagem diz respeito ao estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Nos seus dizeres:

Assim, as várias manifestações corporais humanas, em vez de serem tomadas como conteúdos tradicionais estanques da área – ou, como vimos na abordagem desenvolvimentista, como estímulos, expressões ou auxílio para o desenvolvimento motor – devem ser vistas como construções históricas da humanidade (DAÓLIO, 2004, p. 31).

Seguindo essa linha, o esporte trabalhado na Educação Física é resultado de um longo processo sócio-histórico e cultural, culminando no fenômeno que conhecemos hoje, que tem como exemplos, dentre outros: a dança, o jogo, a ginástica e a luta (DAÓLIO, 2004).

Para o autor, existe certa deficiência na abordagem, que se traduz na ausência de uma dimensão simbólica que, segundo ele, é inerente a todo ser humano. Continua sua crítica em relação à abordagem crítico-superadora sugerindo que a discussão cultural por ela empreendida é suficiente no processo educativo,

porém, insuficiente como garantia da plena valorização dos aspectos simbólicos das condutas humanas.

A abordagem crítico-emancipatória está estruturada por Elenor Kunz, nos livros: *Educação Física: ensino & mudanças* e *Transformação didático-pedagógica do esporte*, publicados respectivamente, em 1991 e 1994.

Para Daólio (2004), Kunz também critica a Educação Física tradicional, como outros autores que, a partir da década de 80, se mostram contrários ao ensino tecnicista na área. Por meio da concepção dialógica de movimento humano, Kunz se baseia na teoria antropológica proposta por Tamboer. Segundo Daólio (2004), o movimento deve ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, uma vez que é pelo seu “se-movimentar” que ele percebe, sente, interage com os outros, atua na sociedade.

Segundo Kunz (1994) suas propostas, ao contrário das análises biomecânicas, fisiológicas, na busca de rendimento físico, ou ainda daquelas ligadas às teorias comportamentais, se apóia na concepção dialógica de movimento, analisando o envolvimento do homem e sua intencionalidade no “se - movimentar”.

A abordagem crítico-emancipatória parte de uma concepção de movimento que Kunz (2004), denomina de dialógica. Sendo o movimento humano um tipo de comunicação com o mundo. Ainda tem como enfoque a visão de um sujeito crítico e autônomo. Tendo a cultura do movimento como forma de desenvolver nos alunos a capacidade de analisar informações e ter um parecer crítico diante destas.

Ainda, referindo-se à abordagem crítico-emancipatória, Daólio (2004) aponta que os estudos de Kunz são importantes, pois, favorecem discussões a respeito da necessidade do equilíbrio entre as identidades pessoal e social, como elementos de um mesmo ser humano e uma mesma ação. Assim, para ele: *“O ser humano que vive, percebe e sente, é o mesmo que também atua no mundo, interagindo com o meio e com os outros, podendo transformar seus sentidos e significados e transformar a sociedade”* (DAÓLIO, 2004, p. 40).

Darido (2003) diz que as discussões que ocorreram a partir da década de 80, em oposição à hegemonia dos esportes e aptidão física na Educação Física escolar, favorecem o aparecimento dos pressupostos teóricos apoiados numa tendência marxista.

A autora ressalta que as abordagens críticas ou progressistas propõem uma Educação Física crítica, ligada às transformações de cunho social, econômico e político, na procura de superar as desigualdades sociais em oposição ao caráter alienante praticado até então. Através da proposta, procura-se:

Um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, desta forma, basear-se numa concepção crítica (DARIDO, 2004, p.15).

A autora diz, ainda, que a defesa de Kunz em relação ao ensino crítico é pertinente ao favorecer aos alunos, nessa perspectiva, a compreensão da estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, interesses e desejos. Através da Educação crítica, o aluno terá condições de suspender as estruturas autoritárias, promovendo a emancipação, permeada pelo uso da linguagem. Por sua vez, a linguagem, segundo a autora, é um importante agente na comunicação e propicia uma forma de expressão de entendimento do mundo social, na tomada de decisões, ao formular interesses e preferências *“e agir de acordo com o grupo ao que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura”*. (DARIDO, 2004, p. 16).

Quanto às orientações didáticas, na abordagem crítico-emancipatória, o professor deve, em primeiro lugar, confrontar o aluno com a realidade do ensino, denominada por Kunz de transcendência de limites, que distingue três fases, a saber: pela própria experiência manipulativa, os alunos descobrem as formas e meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos; pela representação cênica ou pela linguagem, devem expressar o que vivenciaram e o que aprenderam, numa forma de exposição; e levar o aluno a perguntar e questionar a respeito de suas aprendizagens e descobertas, proporcionando-lhe o entendimento do significado cultural da aprendizagem. (DARIDO, 2003).

Darido (2003, p. 10), a respeito da abordagem sistêmica, diz que entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, pois:

[...] os níveis superiores, como por exemplo, as Secretarias de Educação, exercem algum controle sobre os sistemas inferiores, como por exemplo, a direção da escola, o corpo docente e outros. É um sistema hierárquico aberto porque sofre influências da sociedade como um todo e ao mesmo tempo a influencia.

Quanto à função da Educação Física nos espaços escolares, Betti evidencia que a mesma não deve se restringir apenas ao ensino de habilidades motoras, muito embora este seja um de seus objetivos e não o único. Seguindo essa mesma linha, segundo DARIDO (2004), os conteúdos a serem desenvolvidos na escola não são diferentes daqueles sugeridos em outras abordagens, como por exemplo, o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. A diferença se apresenta quando o autor utiliza o termo vivências do esporte, jogo, dança e ginástica, evidenciando, dessa maneira, a importância do aluno experimentar os movimentos em situação prática, aliados ao conhecimento cognitivo e da experiência afetiva propiciados por essa prática.

Inúmeros outros estudiosos da área apresentam, ainda, em seus trabalhos diferentes propostas que, como dito anteriormente, surgiram com o objetivo de propor mudanças na Educação Física escolar, principalmente em oposição à tendência mecanicista, que como se sabe, é muitas vezes priorizada como conteúdo hegemônico pelos profissionais da área. A partir do conhecimento e engajamento em outras propostas, é possível diversificar o trabalho docente na procura de práticas pedagógicas que permeiem um processo ensino-aprendizagem como uma tomada de decisões, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Através do desenvolvimento de um trabalho consciente, que utiliza as mais variadas manifestações da cultura corporal de movimento, estarão sendo formados indivíduos em sua totalidade, tanto nos aspectos sociais como nos afetivos e motores.

As críticas e propostas que surgiram e surgem ainda, contrárias ao modelo tecnicista e sua hegemonia nos espaços escolares, em muito têm contribuído para que a área de Educação Física encontre sua identidade. São muitos os profissionais que apresentam propostas norteadoras do trabalho docente e, a partir de seus estudos e experiências, mostram como desenvolver um trabalho diferente, na procura de romper com o tradicional.

Segundo Betti (1991), novas maneiras de se ver o ensino da Educação Física, seus objetivos, fundamentos e alterações carecem de chegar aos professores, os verdadeiros atores do ensino. Algumas investidas têm sido divulgadas em livros, artigos científicos, simpósios, congressos e similares nos últimos anos, nas quais se vislumbra perspectivas inovadoras de profissionais

preocupados e interessados na busca de propostas de qualidade para alguns dos principais problemas no ensino da Educação Física.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo pretende reconhecer o processo histórico de construção da disciplina de educação física no ensino médio, nos aspectos legais e práticos. Vislumbrando questões que partem da disciplina enquanto componente curricular até problemas relacionados às dispensas das aulas no ensino médio.

Segundo Darido (2003), ao longo deste último século, a Educação Física sofreu influência de várias tendências, das quais foram modificando os seus objetivos e propostas educacionais. Essas tendências tornaram-se cada vez mais instrumentos para a tentativa de consolidação da mesma, enquanto disciplina legítima do currículo escolar.

3.1 A questão do currículo

Tradicionalmente o conceito de Currículo limitava-se a uma lista de conteúdos que deveriam ser ministrados na escola, como algo definido e estático que deveria ser seguido sem questionamentos. Hoje sabemos que o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o Currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender os efeitos que ele produz. Assim, Apple (2002, p. 53), explicita que:

[...] O Currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do eu seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Segundo Apple (2002), o currículo oculto são as normas e valores implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores, e da forma como as crianças aprendem a dissimular alguns aspectos de seu comportamento para se adaptarem ao sistema de recompensas que existe na maioria das salas de aula.

O currículo oculto na escola implicitamente tem poder socializador, pois certas praticas e rituais escolares moldam e fabricam consciência. Por meio do currículo oculto a escola legitima a divisão social, racial e sexual distribuindo o

conhecimento escolar de forma desigual, conforme os diferentes grupos e classes sociais. (APPLE, 2002).

Segundo Soares (1992), a palavra currículo se origina do latim, e significa corrida, caminhada. Desta forma “o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização”.

Segundo Soares (1992), o currículo tem uma função social, e por meio desse o aluno desenvolve uma reflexão pedagógica da realidade. A escola se apropria do conhecimento científico, adequando-o a uma metodologia para que o aluno possa aprender. E partindo do currículo são definidas as listas de disciplinas dentro desta lista, a matéria a ser trabalhada e por meio de quais atividades.

Conforme Soares (1992) por meio do currículo escolar é delimitado o que a escola pretende ensinar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. (SOARES, 1992, p. 28).

Para Cardoso (1991) o pensar e o fazer currículo deve ser tratado a partir da especificidade da escola e sua organização bem como da história de seus sujeitos, ou seja, alunos e educadores. Planejar currículo é uma atividade da competência da escola, principalmente quando ela esta trabalhando na função primordial que ela desenvolve que é a de ensinar.

Ainda Cardoso (1991), afirma que o currículo é um instrumento de confronto de saberes: os saberes sistematizados, indispensáveis à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam.

Segundo a lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade. Obrigatoriamente todos os currículos são contemplados por matemática, língua

portuguesa, conhecimentos do mundo físico e natural, e da realidade política e social, especialmente do Brasil.

3.2 A educação física como componente curricular no ensino médio

A Educação Física como integrante da escolarização básica, na qual o Ensino Médio encontra-se inserido, aparece contemplada na atual estrutura curricular da Educação brasileira, na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

Para um melhor entendimento da Educação Física como componente curricular, é importante visualizar a sua inserção na Educação brasileira. Nota-se hoje, que a Educação Física, e em especial a do Ensino Médio, é um componente que em grande parte das vezes, é marginalizado, discriminado, desconsiderado, chegando até por vezes a ser excluído dos projetos políticos pedagógicos de algumas escolas.

Afirma Santin (1987, p.46) que:

[...] a Educação Física nem sempre foi considerada de capital importância, nem mesmo por alguns de seus profissionais, porque não é posta como uma real educação humana, mas apenas como suporte para atividades esportivas, acabou sendo uma disciplina dispensável.

Conforme Gonçalves (1997), ao longo da história, a Educação Física como instituição, do mesmo modo que a Educação representou e representa diferentes papéis, adquiriu diferentes significados, conforme o momento histórico, e tem sido utilizado, muitas vezes, como instrumento do poder, para veiculação de ideologias dominantes.

Assim sendo, a Educação Física foi implantada no currículo em 1882 com o parecer de Rui Barbosa e, nas décadas finais do século XIX e nas primeiras do século XX, este componente curricular esteve sob forte influência militar. Seu ensino, por sua vez, baseava-se nas relações em que o professor assumia o papel de instrutor e o aluno de recruta, enaltecendo a questão da disciplina, da obediência e subordinação às ordens por parte dos alunos.

Para materializar o lema “Ordem e Progresso”, estampado em nossa

bandeira, se tornou de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, para que estes pudessem defender a pátria e os seus ideais, legitimando assim, o enaltecimento do desenvolvimento da aptidão física dentro da Educação Física.

Simultaneamente à influência militar, a influência médica deixou suas marcas através dos princípios higienistas e eugenistas da Educação Física. Os hábitos saudáveis, higiênicos e a perspectiva de aprimorar cada vez mais a raça humana estavam em voga. Esses ideais foram norteadores de todo o pensamento da época, principalmente na década de 30, resultando numa forte concepção da Educação Física como perspectiva biológica, onde o aspecto físico reinava. A Educação Física tinha como objetivo, formar o indivíduo “perfeito”, o homem forte e saudável.

Com estes ideais o caráter médico, gradativamente, vai se infiltrando nas aulas de Educação Física e passa a sobrepor o pedagógico, assumindo assim esta disciplina um papel que não era o seu, e afastando-se, portanto de sua verdadeira função enquanto componente curricular.

Após o período das Grandes Guerras, começa a aparecer uma nova concepção, a qual se chamou de “desmilitarização” da Educação Física começando então a emergir o pensamento desportivo. Dentro desta nova perspectiva, as personagens da escola incorporaram novos papéis. O professor assumia o papel de treinador, enquanto que ao aluno correspondia o de atleta.

O esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física, enaltecendo assim, as marcas de rendimentos, os recorde, a competitividade, a performance e os índices físicos. Embora, em todos esses momentos houvesse um caráter tecnicista, o auge dessa influência foi mais forte nos anos 70, onde se estreitam os vínculos entre esporte e nacionalismo.

A partir dos anos 80 a Educação Física entrou num processo de crise de identidade. Muitos profissionais começaram a trabalhar de forma de forma “espontânea”, onde os conteúdos, objetivos, critérios de avaliação, entre outros, ficaram indefinidos, levando a educação física a uma falta de identidade, sem que os princípios básicos do ensino deste componente curricular fossem esclarecidos.

Dessa forma, a Educação Física escolar que temos hoje no Ensino Médio, é o resultado das várias influências recebidas na sua trajetória enquanto componente curricular.

Afirma Gonçalves (1997, p.135) que:

[...] na sociedade brasileira, por exemplo, a Educação Física escolar assumiu funções com tendências militaristas, higienistas, de biologização e de psicopedagogização, tendências ligadas a momentos históricos e que, ainda hoje permeiam sua prática.

Atualmente a Educação Física começa a lutar por sua legitimidade, querendo assim, conquistar um lugar de respeito junto aos demais componentes curriculares. A Educação Física está em busca de seus princípios fundamentais, questionando quais são seus objetivos, seus conteúdos, suas metodologias de modo à dizer da sua importância junto aos demais saberes escolares. Segundo Mattos & Neira (2000, p.25):

[...] para inserir a Educação Física dentro do currículo escolar e coloca-la no mesmo grau de importância das outras áreas conhecimento é através da fundamentação teórica, da vinculação das aulas com os objetivos do trabalho, da não improvisação e, principalmente, da elaboração de um plano que atenda às necessidades, interesses e motivação dos alunos.

Desta forma, a Educação Física está lutando para se compreendida como parte integrante da cultura escolar, isto é, enquanto um componente responsável pela cultura corporal de movimento desenvolvendo atividades expressivas como: jogos, ginásticas, danças esportes, brincadeiras, lutas... Enfim, como um componente que prime pela produção de cultura do educando.

3.3 A educação física no ensino médio e as questões legais

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, nº.9394/96) explicitou a universalização e obrigatoriedade do ensino médio ao instituir o conceito de Educação Básica, dentro do qual o antigo Segundo Grau corresponderia ao coroamento de todo um ciclo de escolaridade, que possibilitaria ao indivíduo a inserção no mundo do conhecimento, a preparação para o trabalho e a capacitação para a continuidade de seus estudos em níveis mais elevados. Ainda em 1999, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) veicularia em toda a mídia

propagandas enfatizando a missão do ensino médio como um preparatório para a vida, e não apenas um mero corredor para o mercado de trabalho ou para uma vaga na universidade.

Os atuais marcos legais do ensino médio, amparados pela LDBEN (BRASIL, 1996, nº. 9394/96), demarcam uma divisão na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira. Um deles é a respeito das finalidades atribuídas ao ensino médio, como a preocupação com a formação ética e humana, autonomia intelectual, preparação para o mundo do trabalho, etc. Outro se refere à organização curricular, envolvendo base nacional comum, mas também que atenda às especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do aluno; que tenha uma interação e articulação dos conhecimentos e que os mesmos sejam contextualizados; a proposta pedagógica fica na responsabilidade dos estabelecimentos educacionais, com a participação dos seus docentes, atendo-se às questões legais do seu sistema de ensino.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 26, § 3, ° orienta como essa disciplina deve ser observada na escola, considerando que a educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatória da educação básica, se ajustando às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

A partir de então, a Educação Física deixa de ser tratada enquanto atividade e passa ao status de componente curricular. Porém, somente com a lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001, a palavra “obrigatória” é inserida após a expressão “componente curricular”, Assim, na redação do artigo consta que: “a Educação Física, integrada à proposta da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (...)” (BRASIL, 2001).

Por outro lado à lei 10.793, de 1º de dezembro de 2003, estabelece que a prática da educação física passe a ser facultativa para o aluno que trabalha mais de seis horas por dia; tenha mais de 30 anos de idade; tenha filhos; for portador de algum problema de saúde, crônico ou temporário; estiver prestando serviço militar (BRASIL, 2003).

Darido (1999) aborda que 70% dos estudantes do ensino médio estudam no período noturno e, sendo facultativas as aulas de Educação Física, na prática

são raras as escolas que as oferecem, e caso elas ofereçam tal componente curricular, as horas não são contabilizadas na carga horária da escola.

3.3.1 As Dispensas das aulas

A Educação Física é obrigatória em todos os níveis de ensino, porém se abrem algumas exceções. Segundo a LDB (BRASIL, 1996) a Educação Física torna-se facultativa: ao aluno do curso noturno ou diurno que comprove a sua jornada de trabalho superior a 6 horas, ao aluno maior de 30 anos que esteja prestando serviço militar, alunos doentes, mediante atestado médico, a aluno que tenha prole. Ressalta-se que essas condições são válidas para todos os níveis de ensino.

Para Darido (1999), seus pressupostos são questionáveis porque vinculam a área a um suposto gasto energético que os alunos já exaustos pelo trabalho não teriam condições de suportar, tal concepção ultrapassada de Educação Física, baseada em parâmetros energéticos e fisiológicos, desconhece a possibilidade da adequação de conteúdos e estratégias às características e necessidades dos alunos do curso noturno que trabalham, bem como inclusão de conteúdos específicos, exercícios de relaxamento e compensação muscular.

Segundo Darido (1999), muitos alunos ainda pegam dispensas para as aulas de Educação Física por esta não cumprir seu papel porque transmite pouco ou nenhum conhecimento, porém esses alunos realizam atividades em clubes ou academias.

Para Mattos (2000), o educando vem paulatinamente, se afastando das quadras, dos pátios, dos espaços de práticas motoras escolares e, por outro lado, indica um conflito, a busca em locais extracurriculares de experiências corporais que lhe tragam satisfação e aprendizado, como parques, clubes, academias, agremiações. Tal fato aponta para o afastamento, exclusivamente, das práticas motoras escolares e há um desinteresse do jovem pelas manifestações da cultura corporal. O jovem dança, joga, luta e tem curiosidade pelos assuntos relacionados ao próprio corpo, veiculados pelos meios de comunicação. Parece, no entanto, não ter encontrado no componente curricular Educação Física um eficiente atendimento a essa expectativa.

A expressiva evasão dos alunos do ensino médio é reforçada pelas leis federais. A desvalorização do componente curricular perante as demais disciplinas, principalmente as consideradas como estratégicas para o vestibular; a colocação freqüente da Educação Física fora do período das demais disciplinas; as aulas do ensino médio são continuamente uma repetição mecânica dos programas da Educação Física. Por outro lado os professores necessitam de mais e melhores materiais didáticos na área para uma proposta de inclusão de conhecimento teórico.

Segundo Mattos (2000), a visão legal quando confrontada com a realidade da Educação Física no ensino médio apresenta um quadro, que se bem analisado, nada nos mostra em eficácia, pois a nossa prática pedagógica em pouco tem contribuído para compreensão dos fundamentos da habilidade de aprender ou sequer para a formação ética. Nesse sentido, uma vinculação das competências da área com os objetivos do ensino médio e a opção pela aproximação de outros objetivos, que também constituem o corpo de conhecimentos específicos da área e compõem o currículo de formação dos seus professores, parece a “solução” para o impasse com o qual nos deparamos.

A falta de motivação dos alunos pelas aulas de Educação Física, está relacionadas às aulas, eles afirmam que as aulas deveriam ser diferentes e necessitam de variação. Para Mattos (2000), na adolescência o corpo surge soberano, inábil, desproporcional e o adolescente precisa saber lidar e entender este novo corpo. Assim o movimento dos adolescentes já não é mais simplesmente o desabrochar da manifestação do equilíbrio corporal, são elementos de uma cultura e da cultura.

As profundas transformações físicas; o rápido crescimento em altura e peso; as alterações nas proporções e formas do corpo e a maturidade sexual são temas candentes na adolescência e podem/devem ser abordados como conteúdos pelos professores de Educação Física.

A Educação Física no ensino médio precisa fazer o adolescente entender e conhecer o seu corpo como um todo, não só como um conjunto de ossos e músculos a serem treinados, mas como a totalidade do indivíduo que se expressa através do movimento, sentimentos e atuação no mundo.

Quando é almejada a formação integral do aluno em todos os seus aspectos, quer seja motor, afetivo, cognitivo, psicossocial ou espiritual, a educação física precisa integrar-se nesse contexto, para que possa fazer parte do ato

educativo da escola. Dessa forma, essa componente curricular não pode ter uma ação pedagógica instintiva e automatizada, mas sim reflexiva contextualizada e dialética.

Sendo assim a Educação Física deve fazer parte da educação como um todo, não sendo considerada uma matéria à parte do currículo das escolas, mas uma matéria rica para o desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial do aluno do ensino médio.

4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo pretende apontar algumas das propostas levantadas na produção teórica da área. Desnecessário afirmar que não pretende um exercício que exaurisse todas as propostas constituídas, mas um recorte a partir de alguns dos estudiosos com maior produção e representatividade acadêmica. Evidente está que este recorte compreende um traço subjetivo do pesquisador que circula pelas obras de alguns autores em detrimento de outros. Comunicada essa posição, algo arbitrária, cumpre asseverar o esforço da pesquisa em explorar autores de várias matrizes filosóficas e pedagógicas no sentido de garantir uma pluralidade e isenção necessária ao trabalho.

Darido (1999) ressalta que o ensino médio não pode ser concebido como uma repetição um pouco mais aprofundada do programa de Educação Física no ensino fundamental, mas deve apresentar características próprias.

Darido (1999) apresentou estudos sobre a importância da Educação Física escolar, assuntos abordados como a Educação Física para o aluno trabalhador, as diferentes propostas para a utilização da concepção de um planejamento participativo, a formação do professor de Educação Física que trabalha no ensino médio, e mais recentemente, apresentam sugestões diferentes para o ensino da Educação Física no ensino médio.

Para Darido (1999) a educação física no ensino médio deve proporcionar ao aluno conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, que implica compreensão, reflexão, análises críticas. A aquisição de tal corpo de conhecimentos deverá ocorrer em relação às vivências das atividades corporais com objetivos vinculados ao lazer, saúde/bem estar e expressão de sentimentos, permitindo aos alunos uma plena autonomia no usufruto das formas culturais de movimento.

Darido (1999) chega à conclusão que muitos dos problemas enfrentados pelos professores estão em, suas práticas, serem baseadas na perspectiva esportivista ou mecanicista, ou seja, estes professores aprenderam ao longo de sua história de vida, incluindo suas experiências enquanto alunos, atletas e estudantes de graduação, a trabalhar com modelos prontos e alunos com pouca ou nenhuma diferença individual.

Segundo Darido (1999), precisamos considerar as limitações e possibilidades que caracterizam o contexto do ensino aprendizagem da cultura corporal de movimento, surgindo daí uma intervenção significativa e real, é justamente dentro desta perspectiva que buscamos analisar as dificuldades.

Uma das principais lutas que a Educação Física tem que travar, é tornar a Educação Física um componente curricular de extrema relevância para o adolescente como outras disciplinas. Disciplina onde o mesmo possa se perceber o seu papel social na construção de uma nova sociedade mais justa e igualitária.

Para Correia (1996), o Ensino Médio deve e pode ter aulas participativas, gerando um aumento do nível de participação e motivação dos alunos nas aulas. Entretanto, o autor alerta que o professor terá um maior desgaste no sentido de providenciar recursos materiais, teóricos, as limitações de formação profissional do professor, a inexistência de materiais didáticos para o Ensino Médio para desenvolver discussões sobre as implicações do movimento nos níveis sócio-cultural e cognitivo.

Nesta proposta o autor apresenta uma concepção de Educação Física visando à Cultura Corporal e outros possíveis temas a serem trabalhados, como dança ginásticas, lutas, promovendo com o auxílio do professor, que o aluno sugira atividades e propostas para serem trabalhadas durante o ano letivo.

Com isso os alunos constroem o projeto, podendo tomar parte da decisão, organização, participação e avaliação. Desta forma, todos estarão envolvidos no processo.

Após este processo inicia-se por parte dos alunos e professores a busca de recursos materiais e humanos para a viabilização das atividades programadas, e com a ajuda do professor, selecionam-se os materiais para subsidiar algumas discussões em relação aos temas propostos, destacando as implicações históricas, psicológicas, antropológicas e filosóficas do movimento humano em relação à dança, lutas, jogos, ginásticas e acontecimentos cotidianos de um adolescente. (CORREIA, 1996)

Segundo o autor, este processo tem a pretensão de identificar os principais temas relacionados com a Cultura Corporal, vivenciar atividades relacionadas a essa mesma Cultura, desenvolver uma visão crítica em relação às manifestações corporais, bem como a sua implicação em relação à qualidade de

vida e favorecer o interesse, a participação e o senso crítico em relação às atividades motoras dentro e fora do ambiente escolar.

Dentro dos objetivos propostos, outros aspectos devem ser destacados como: o papel da escola em colocar à disposição dos alunos o acervo de conhecimentos enquanto patrimônio cultural da humanidade, o currículo, sua constituição cultural e sua trajetória executada na escola, a valorização das experiências vividas entre os alunos, professores e escola.

É um desafio, principalmente na área da Educação Física, assumir o compromisso em desencadear uma educação corporal sobre o movimento, onde temos que conhecer e levar em consideração o contexto que o aluno está inserido, suas necessidades e seus interesses.

Com isso os adolescentes passam a ter possíveis entendimentos sobre a realidade, ou seja, o conhecimento, fazendo com que o aluno tenha uma experiência autônoma, que o faça exercitar uma reflexão crítica e de decisão própria no processo educativo, adquirindo condições para viver uma educação pela e para a cidadania. (CORREIA, 1996)

Outra proposta encontrada na produção teórica existente na área é a abordada por Nahas (2006). Esta concepção de Educação Física além dos aspectos práticos aborda também conceitos e princípios teóricos que possam proporcionar subsídios aos alunos, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividades físicas ao longo de toda vida.

As atividades físicas vivenciadas na infância e na adolescência se caracterizam como importantes colaboradores no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na escolha de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. (NAHAS, 2006)

Segundo Nahas (2006), a função da Educação Física para o ensino médio deve ser a educação para um estilo de vida ativo. O objetivo é ensinar os conceitos básicos da relação atividade física, aptidão física e saúde, além de proporcionar vivências diversificadas, levando os alunos a escolherem um estilo de vida mais ativo. Esta perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam onde muitos possuem uma baixa aptidão física, são obesos e portadores de deficiências. Neste sentido, foge do modelo tradicional que privilegiava apenas os mais aptos e que não atendia as diferenças individuais.

Outra proposta em evidencia, é a que trata das aulas de educação física no ensino médio como o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento, fundamentada por Soares (1992). A Educação Física nesta concepção é entendida como uma disciplina, onde os conteúdos são representados pelo jogo, ginástica, esporte, dança, capoeira e outras temáticas sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento, e esta cultura corporal compreendida como o conjunto de atividades culturalmente produzidas pelo homem e historicamente situadas.

Nessa perspectiva os alunos do ensino médio passam a estabelecer uma relação especial com o objeto, passando a refletir sobre ele, impedidas anteriormente por influência do senso comum, passando, inclusive, a lidar com a regularidade científica, adquirindo condições objetivas para ser produtor do conhecimento científico quando submetido à pesquisa. (SOARES, 1992)

5 CONCLUSÃO

Observamos na atual pesquisa que a educação física escolar do mesmo modo que a educação apresentou diferentes papéis, adquiriu diferentes significados, conforme o passar dos tempos e o momento histórico, e tem sido utilizado muitas vezes, como instrumento para veiculação de ideologias dominantes.

Percebemos que a educação física escolar nos seus primórdios esteve restritamente relacionada à instituição militar, visualizando o professor como um instrutor e o aluno como um recruta. Como o militarismo, a medicina deixou suas marcas através dos princípios higienistas e eugenistas da educação física. Os hábitos saudáveis, higiênicos e a perspectiva de aprimorar cada vez mais a raça humana estavam em evidencia.

Após as Grandes Guerras, surgiu o esporte como grande sacada das aulas de educação física. Dentro desta nova perspectiva, os personagens da escola incorporaram novos papéis, o professor assumiu o papel de treinador, enquanto que o aluno correspondia ao atleta. Assim, as aulas de educação física se transformaram em “escolinhas” de diversos esportes, objetivando formar atletas de alto nível.

A partir dos anos 80 a Educação Física entrou num processo de crise de identidade. Muitos profissionais começaram a discordar da tal forma esportivizada das aulas de educação física, e começaram a construir novas possibilidades de caracterizar os conteúdos, objetivos, critérios de avaliação, entre outros, a fim de tornar a educação física escolar uma disciplina curricular responsável pelo saber acerca do corpo e do seu movimento.

É esse mesmo momento histórico que a educação física no ensino médio vem vivendo atualmente, no que se refere à metodologia e conteúdos de ensino da área. Muitas são as propostas que tentam formular um “roteiro” para as aulas no ensino médio ou até mesmo pesquisas que tentam identificar os principais problemas que a área possui, partindo da opinião dos alunos e professores e resultando em artigos científicos, tccs, monografias e teses.

Analisando o decorrer da pesquisa percebemos algumas propostas para a educação física no ensino médio. Entre elas podemos citar a proposta que defende, que a educação física para o ensino médio deve ser a educação para um estilo de

vida ativo. Tendo como principal objetivo, ensinar os conceitos básicos da relação atividade física, aptidão física e saúde.

Essa proposta remete as aulas de educação física no ensino médio, a um processo de prevenção e manutenção da saúde dos indivíduos para sua vida, buscando através das aulas um conhecimento físico do seu próprio corpo.

Mesmo tendo como objeto de estudo da educação física a aptidão física e a saúde, a atual proposta foge do modelo tradicional que privilegiava apenas os mais aptos, pois procuram atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam, onde muitos possuem uma baixa aptidão física, são obesos e portadores de deficiências.

Outra possibilidade para a educação física no ensino médio citada no corpo do trabalho é a proposta do planejamento participativo. Nessa proposta o autor apresenta as aulas de educação física no ensino médio como espaços para que o aluno sugira atividades e propostas para serem trabalhadas durante o ano letivo, visando como tema a cultura corporal e suas formas de representação na sociedade como o jogo, esporte, dança, etc.

Essa proposta ou ferramenta pedagógica citada aqui como planejamento participativo, se torna algo de suma importância para o professor, pois, se levarmos em consideração que um dos principais problemas das aulas de educação física no ensino médio é a falta de participação nas aulas, segundo os alunos, devido à falta de motivação, logo, com a participação efetiva dos alunos no processo de escolha de conteúdos e principalmente na metodologia aplicada pelo professor, teoricamente os alunos estarão mais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos, tornando sua participação efetivamente maior e muito mais motivada.

Na perspectiva defendida por Darido (1999), a educação física no ensino médio deve proporcionar ao aluno conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento. A conquista desses conhecimentos deve ocorrer em relação às vivências das atividades corporais com objetivos vinculados ao lazer, saúde e bem estar, e expressão de sentimentos, permitindo aos alunos uma plena autonomia no usufruto das formas culturais de movimento.

A proposta ressalta que o ensino médio não pode ser concebido como uma repetição um pouco mais aprofundada do programa de Educação Física no ensino fundamental, mas deve apresentar características próprias. Características

essas vinculadas a experimentação de diversos temas relacionados à cultura corporal de movimento, e principalmente de diversas formas e movimentos corporais de cada aluno, respeitando as individualidades e o processo de construção do conhecimento.

A última das quatro principais propostas descritas na pesquisa refere-se ao entendimento das aulas de educação física no ensino médio como o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. A Educação Física nesta concepção é entendida como uma disciplina, onde os conteúdos são representados por temas relacionados a cultura corporal, sendo a cultura corporal entendida como o conjunto de atividades culturalmente produzidas pelo homem e historicamente situadas.

Nessa perspectiva os alunos do ensino médio passam a estabelecer uma relação especial com o objeto de estudo da educação física (cultura corporal), passando a refletir sobre ele, passando a pesquisar e construir pesquisas científicas, adquirindo condições objetivas para ser produtor do conhecimento científico quando submetido à pesquisa.

Analisando algumas propostas de modificação ou superação acerca das necessidades de promover através dos conteúdos da educação física no ensino médio um avanço no processo de ensino e aprendizagem, identificamos como principais sugestões de mudança o aprofundamento dos conteúdos sugeridos nas aulas educação física no ensino fundamental e a diversificação dos conteúdos enquanto proposta de ensino para o ensino médio.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto Editora 2002.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

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

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Caderno Cedes. São Paulo: v.19, n.48, p.69-88. Agosto 1999.

BRASIL, **lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1990.

CARDOSO, Maria Helena F. (Orgs.) **Escola Fundamental: Currículo e Ensino**. Campinas/SP: Papirus, 1991.

CORREIA, W.R. **Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau**. Revista Paulista de Educação Física, supl. n.2, p.43-48, 1996.

COSTA, C.M. **Educação Física diversificada, uma proposta de participação**. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte, p.47, 1997.

DARIDO, Suraya. **Educação Física no ensino Médio**. Motriz, volume 5, número 2, pg-138-145, dezembro 1999.

DARIDO, Suraya Cristina. **A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física.** *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes.* São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e Conento de Cultura.**Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREY, Mariana Camargo. **Educação Física no Ensino Médio.** A opinião dos alunos. 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1989.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** São Paulo: Papyrus, 1997.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 5º.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases para educação brasileira.** Ministério da educação (MEC). Brasília, 1996.

Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez. 2001. Seção1, p. 1

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

MEDINA, João Paulo S. **Educação Física de corpo... e “mente”.** Ed.Papyrus, Campinas, SP, 9º edição, 1990.

NAHAS, Markus V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: Conceitos e Sugestões para um Estilo de Vida Ativo.** 4º ed, Londrina, Midiograf, 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais – **Ensino Médio**. Brasília: MEC / SEMT, 1999

SANTIN, Silvino. **EDUCAÇÃO FÍSICA: Uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SOARES, Carmen L. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez. Coleção magistério. Série formação do professor, 1992.

