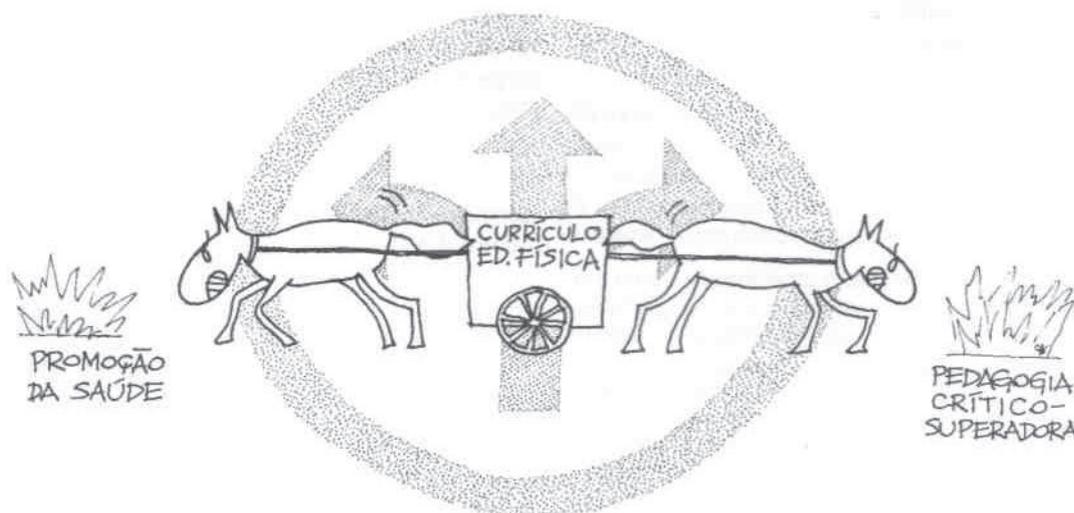


# *Crítica a uma proposta de educação física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora*

Marcelo Guina Ferreira\*

*"Fidel culpa capitalismo pela fome mundial", manchete de O Globo - dia 17/11/96, p.59 - da qual destacamos o seguinte trecho: "Aguardado como principal estrela da Conferência Mundial de Alimentação, promovida pela (...) ONU, o presidente Fidel Castro fez (...) um discurso breve, mas contundente, onde culpou o capitalismo e o neoliberalismo pela morte de milhões de pessoas no mundo"*



Em artigos de 1993, 1994a e 1994b, o professor Dr. Dartagnan P. Guedes e a professora Ms. Elisabeth P. Guedes apresentam uma proposta de currículo de EF direcionado à promoção da saúde (PS), numa importante contribuição para a pedagogia da educação física (EF). Tal esforço tem, no mínimo, o mérito de procurar o diálogo com a prática, caminho indispensável para a construção de uma teoria da EF<sup>1</sup>.

A leitura dos já citados artigos levou-nos a refletir sobre pontos que demarcam diferenças, e antagonismos, entre a proposta pedagógica em tela e aquela que, neste ensaio, iremos contrapor-lhe com base na pedagogia crítico-superadora (coletivo de autores, 1992). Discutiremos ainda alguns pontos positivos, impasses teóricos e debilidades em ambas as propostas, visando contribuir na construção de uma perspectiva crítica na pedagogia da EF. Em tal perspectiva, defende-se a "análise crítica das realidades sociais, sustenta-se as finalidades sócio-políticas da educação" (Libâneo, 1994, p.32). Essa postura não tem como "institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais" (ibidem). Para tanto, vamos-nos valer, no âmbito da teoria da EF, da concepção pedagógica crítico-superadora; no âmbito da teoria do currículo, do referencial da sociologia do currículo (Forquin, 1993; Moreira e Silva, 1994). Lançaremos mão também de outras concepções teóricas que se fizerem necessárias, como, por exemplo, teorias da educação (Saviani, 1993) ou ainda do movimento humano (MH) (Ghiraldelli Jr., 1990; Kunz, 1991). Pretendemos apontar: a) problemáticas teóricas que potencializem novos avanços na produção teórica na pedagogia da EF; b) o referencial da sociologia do currículo como possibilidade teórico-metodológica para tal fim; c) propor outros contornos epistemológicos, políticos e pedagógicos à proposta de educação para saúde.

#### DISCUTINDO NOSSO CURRÍCULO

Com relação à proposição de objetivos direcionados à PS, a posição de Guedes e Guedes<sup>2</sup> é a de que o fundamento de cada disciplina é seu contributo específico, pois a porção de educação que cabe à escola alcançar baseia-se nas "particularidades das ações di-

dático-pedagógicas de cada disciplina sem perder de vista o seu todo" (p.6). Essa visão é colocada como alternativa às ilusões de um "pedagogismo" que quer tudo resolver através da escola e mais acentuadamente por meio da EF, mas cujos objetivos seriam presas de um "discurso emotivo" e "impulsionado por ideologias" cujo fundamento é uma retórica desprovida de um embasamento científico mais consistente", veiculador de interesses corporativos de profissionais de EF que apostam na sua "fragilidade enquanto disciplina escolar pela carência até então de uma definição quanto ao seu corpo de conhecimentos a ser abordado em seus currículos" (p.7). Com isso, o "pedagogismo" desvirtua a real função da EF em nossas escolas, e mesmo desconsidera o papel da segunda na sociedade. Lançamos aqui algumas indagações: há como não ser "impulsionado por ideologias"? Um "discurso emotivo" é anticientífico? Como Guedes e Guedes podem autodenominar-se neutros e sem interesses "emotivos" e "ideológicos"? Nossa resposta será desenvolvida mais adiante. Prossigamos.

Para os autores, ao considerar-se a real função (qual? De que ponto de vista de classe e grupos sociais?) da EF em nossas escolas e sociedade, os objetivos devem atender quatro áreas de conhecimento: a) motora; b) cognitiva; c) afetiva e d) social. Cobrindo essas áreas, espera-se alcançar o objetivo geral de prover o educando com conhecimentos para a adoção de um estilo de vida ativo, saudável e autônomo ao longo de toda vida.

Guedes e Guedes criticam tanto conteúdos esportivizados, que pouco permitiriam a consecução de objetivos pedagógicos e demonstram-se defasados, quanto conteúdos de um "intelectualismo" que pretende a "transformação dos valores sócio-culturais dos educandos e da sociedade de forma geral", através da busca de algo que denominaram "consciência corporal" (p.7), e que acarreta uma subvalorização dos fundamentos biológico-motores dos educandos.

Com conteúdos direcionados à PS, busca-se atender: 1) "as deturpações existentes em termos curriculares nessa disciplina"; 2) preencher a lacuna deixada pela ausência da tendência da PS. Para tanto, os conteúdos devem "apresentar uma disposição seqüencial e ordenada" de acordo com as séries e graus esco-

lares (p.8). No caso de haver coincidência de unidades de ensino, a cada série deve haver uma oferta de atividades compatíveis com experiências anteriores dos educandos, e aumento da profundidade e complexidade das mesmas.

Após a exposição de um arcabouço teórico relativo aos conteúdos, bem como de um quadro expositivo dos mesmos (julgamos desnecessário reproduzi-los aqui), os autores encerram sua abordagem reforçando pontos já colocados ao longo do texto, comprometendo-se a publicar, no futuro, sugestões quanto a atividades de aulas e avaliação. A partir desse momento, nossa atenção recairá mais de perto sobre as referências (manifestas ou latentes) do texto, relativamente a uma teoria da EF.

Consideramos que, em síntese, as expectativas em torno de uma tal teoria seriam: a) poder fundamentar essa prática na escolar, dizendo as necessidades que atenderia e qual sua indispensabilidade no currículo; b) propor uma concepção de currículo, definindo a função da escola, o saber (conteúdo) de que vai tratar, como selecioná-los e sistematizá-los; c) propor e fundamentar uma metodologia de ensino e d) uma proposta de avaliação do ensino (Bracht, 1992).

A função precípua dessa teoria é fundamentar a prática pedagógica em EF. Estabelecida essa função primeira de uma teoria da EF, deparamo-nos com um de seus aspectos delimitadores: a questão axiológica, pois todo ato pedagógico é um ato político devidamente "impulsionado por ideologias" e carregado de "emotividade", mesmo nos discursos pretensamente desideologizados.

Enfim, toda teoria pedagógica enfrenta a questão dos valores no plano da ética e faz opções conscientes em torno de visões de mundo, de homem e de sociedade (Bracht, *ibid*).

Nesse caso, pensamos que os autores permanecem presos a uma visão funcionalista de educação e, nessa visão, não se questiona a ordem capitalista. Ao contrário, a intenção é seu "bom" e "harmônico" funcionamento. Assim, a questão axiológica é resolvida com uma opção pelos valores dominantes<sup>3</sup>. Isso fica mais claro quando, por exemplo, os autores justificam um repensar dos programas de EF por que: a) não mais de 15% de nossas crianças e adolescentes apresentam índices mini-

mos de exigência motora adequada a um critério de saúde satisfatório; b) 13 a 15% apresentam taxas de adiposidade elevadas, mesmo antes do período de maior acúmulo de gordura. Com esse diagnóstico no âmbito das ciências naturais, concluem que, na atual realidade brasileira, a EF não permite atingir "níveis de aptidão física relacionada à saúde" (p.6), deixando repercussões em gerações futuras. Para os autores, a Legitimidade pedagógica da EF (sua função social) vem do seguinte fato: dados e estudos indicam que a população adulta apresenta doenças e distúrbios degenerativos, decorrentes da ausência de estilo de vida que incorpore a prática de atividades motoras. E, a escola em geral, e a EF em particular, teriam uma contribuição decisiva para reverter esse quadro. Inferimos então que, se no futuro, a população adulta apresentar baixa considerável nas doenças relativas ao hipocinetismo/sedentarismo, a EF teria cumprido seu papel com eficácia.

Evidentemente, concordamos com a incorporação do exercício físico em nosso dia a dia, mas não partilhamos dessa visão funcionalista, pois uma teoria da EF deve ter clareza quanto a um projeto sócio-político a ser eleito e perseguido. Pensar para a EF uma função social que não a faça pensar a Nova/Outra sociedade em que os sujeitos adotarão um Outro/Novo estilo de vida, desconsiderar as discussões feitas por autores que abordam de forma progressistas a PS<sup>4</sup>, é omitir-se de refletir criticamente e tomar uma atitude política, diante da sociedade capitalista brasileira. No texto transparece a idéia de que todo (organismo social) é positivo e funcional, não devendo ser contestado (de fato não o é); há, entretanto, uma disfunção no organismo, cabendo à EF intervir (neste "órgão doente") revertendo esse quadro disfuncional. para que o organismo volte a funcionar harmonicamente. Logo, a visão funcionalista é clara, e reflete uma ideologia liberal implícita. Vale ressaltar com Moreira (1990) que, em se tratando de teorias do currículo, a questão do exame dos fins sócio-políticos delas, é um bom critério para identificar e recusar propostas conservadoras.

Assim, acreditamos que essa legitimação da EF, além de comprometida com o *status quo*, deixa pelo menos uma lacuna: a legitimidade de uma disciplina deve basear-se nos conteúdos que só ela, e nenhuma outra,

**Todo ato pedagógico é um ato político devidamente "impulsionado por ideologias" e carregado de "emotividade", mesmo nos discursos pretensamente desideologizados.**

pode trabalhar com os alunos. Essa é a pergunta pelo saber de que trata a EF, como sua "área" de responsabilidade exclusiva na escola. Se a essa disciplina cabe proporcionar informações teóricas e experiências práticas sobre as atividades motoras, na medida em que crianças em idade escolar já "incubam" fatores de riscos relativamente a, por exemplo, cardiopatias; a ela também deve caber prestar tantas outras informações e experiências, já que, por meio de atividades desenvolvidas em aulas de EF, crianças em idade escolar também já "incubam" valores sociais burgueses. Mas, perguntemos: qual desses pólos atacar com o saber pertinente à disciplina EF? Não será que os dois seriam alvos de interesse dessa prática pedagógica? Fica claro, pelas sugestões de conteúdos-objetivos propostos, que apenas o primeiro pólo será objeto de interesse, numa visão biologicista da parte de nossos autores.

Em nossa opinião, o saber escolar de que trata a EF deve instrumentalizar os alunos para uma autonomia quanto a exercitação física permanente. Mas também deve instrumentalizá-los para entender que no MH não ficam "registradas" apenas repercussões orgânico-fisiológicas, mas também signos histórico-culturais determinados e, aliás, sem "compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados", dificulta-se, ao ser humano, perceber que seu corpo expressa o discurso hegemônico de uma época, e que a compreensão desse "discurso", bem como de seus determinantes, "é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção de seu tempo" (Castellani P, 1988, p.221). Com isso, queremos dizer que o saber da EF foi/é construído numa dialética entre o orgânico-fisiológico e o histórico-cultural. E esse contexto histórico-cultural que confere ao MH certo sentido/significado (Bracht, 1992) é imprescindível para que superemos uma interpretação apenas técnica das ações humanas que ocorrem numa aula de EF. Aliás, pesquisas como a de Kunz (1991) reclamam por estudos do MH que o considerem segundo outros parâmetros que não apenas aquele fornecido pelo positivismo, que acaba por conferir uma visão "técnica" do MH, sobre a qual ele comenta:

"O Movimento Humano nas chamadas Ciências do Esporte, ou Educação Física, tem rece-

bido sempre uma interpretação baseada nas ciências naturais, ou seja: tem sido interpretado como um fenômeno físico que pode ser reconhecido e esclarecido de forma muito simples e objetiva, independente, inclusive, do próprio ser humano que o realiza (...) o movimento humano nada mais é do que o deslocamento do corpo ou de parte deste em um tempo e espaço determinado" (p.163)

Aponta então a necessidade de estudos que se baseiem na antropologia, filosofia e sociologia entre outras disciplinas, como forma de chegarmos a outras visões (interdisciplinares) de MH, que o entendem como ações de um sujeito que se introduz neste mundo pelo seu "se-movimentar" e, "de forma dinâmica, através deste, percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio" (Trebls, 1983, p.21 apud Kunz, op.cit., p.163).

Concepções de MH são outro ponto delimitador de uma teoria da EF, e é nesse sentido que procura contribuir Kunz, mas, já vimos, Guedes e Guedes opõem-se ao "intelectualismo" que defende conteúdos "numa perspectiva de transformação dos valores sócio-culturais dos educandos e da sociedade em geral" (p.7). Dessa forma, desconsideram conteúdos que necessariamente decorreriam dessa outra forma de não só interpretar o MH, mas de legitimar a EF a partir das ciências sociais, sob uma perspectiva emancipatória.

Se retomarmos a idéia de um "estilo de vida" supostamente neutro e universal, como também de uma visão hegemonicamente biológica do MH presentes na teoria de Guedes e Guedes, podemos explicitar outros aspectos que debilitam e colocam impasses teóricos à mesma, a partir do conceito de "conhecimento corpóreo" (MacLaren, 1991, p.273) e de "tecnologia política do corpo" (Foucault, 1977, p.26). Para MacLaren existem "manifestações intercorporais de hegemonia" (p.228) nas quais o poder é somatizado, expressando no corpo tanto submissão quanto resistência. Esse autor fez um estudo de caso em escolas canadenses utilizando teorias do ritual, do teatro e da antropologia para compreender como a escola produz seus próprios rituais, nos quais a corporeidade das/os estudantes funciona como um sistema de apropriação/aprendizagem de símbolos culturais específicos, ajudando a conformar certa subjetividade nos mesmos. De certa forma, Ghirdelli Jr. (1990) aproxima-se dessa concep-

**No texto transparece a idéia de que todo (organismo social) é positivo e funcional, não devendo ser contestado (de fato não o é); há, entretanto, uma disfunção no organismo, cabendo à EF intervir (neste "órgão doente") revertendo esse quadro disfuncional, para que o organismo volte a funcionar harmonicamente. Logo, a visão funcionalista é clara, e reflete uma ideologia liberal implícita.**

ção quando diz que "o movimento, na EF, esteve sempre como instrumento do controle objetivo da subjetividade" (p.1).

Para MacLaren (op.cit.), "o conceito de corpo como um local de inscrições culturais está ganhando importância como tema de investigação entre teóricos sociais contemporâneos" (p.22), por isso cabe àqueles que desejam ampliar o alcance da perspectiva crítica em educação reconhecer no corpo um local de "intextuação" e de "corporificação", isto é, "como um local no qual códigos epistêmicos aprisionam os corpos em normas sociais" (ibidem). Em outras palavras, os

"corpos estão se tornando reconhecidos e explorados como práticas socialmente situadas e encarnadas e semioticamente muito vivas. Entretanto, devo acrescentar aqui que estudar o corpo não significa transformá-lo num laboratório textualizado, semiótico, mas antes 'ver o conhecimento também como um processo de corporificação, isto é, reconhecer o corpo como a base para nossas relações intersubjetivas e nossos investimentos afetivos na vida social, em oposição a tudo aquilo que se expressa através de formas discursivas de elaboração" (O'neil, 1989 apud ibidem)

Em suma, o investimento das pessoas em seus corpos está ligado ao contexto histórico-cultural mais amplo. A proposta de Guedes e Guedes, entretanto, com uma interpretação técnica do MH, é incapaz de manter diálogo fecundo com essas novas perspectivas abertas no campo da teoria educacional crítica, bem como não se potencializa para discutir como estabelecer novos pontos de referência para uma "perspectiva metodológica que tenha critérios de demonstração e de fornecimento de evidências no contexto de novas formas de conhecimento disciplinar" (MacLaren, 1993). É preciso reconhecer, nesse aspecto, que o método científico é obsoleto para dar conta desse tipo de empreendimento, fora de seus padrões cientificistas. Mais à frente, veremos que a pedagogia crítico-superadora se aproxima mais dessa proposta de um "saber corporal". Mas, desde já, afirmamos que suas limitações a impediram de melhor desenvolver sua tese da expressão corporal enquanto linguagem e conhecimento, como objeto de estudo da EF<sup>5</sup>.

Quanto a Foucault (op.cit.), uma de suas contribuições é a idéia de que "o corpo está

diretamente mergulhado num campo político". "As relações de poder têm alcance sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais" (p.28). Foucault também aponta a existência de um "saber" do corpo que "não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças (...): esse "saber" e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo" (p.ibidem). Ora, na proposta de Guedes e Guedes, está em jogo precisamente "a ciência de seu funcionamento" - **apenas** biológico acrescentaríamos -, capazes de fornecer um controle sobre o corpo, no sentido de controle de componentes da aptidão física relacionada a saúde em seus aspectos teórico-práticos, motores e fisiológicos. Novamente, a proposta em tela desconsidera a história social de nossos corpos, e perde de vista relações entre corpo-poder-ideologia, enfim, entre corpo e política. Aqui, poderíamos retomar a visão biologicista dos autores, sua intenção de neutralidade ideológica, etc... mas prossigamos.

Nessa proposta, o saber escolar da EF parece resultar em um "não" saber. Um não saber, por exemplo, quanto às implicações que uma sociedade de classes traz à cultura de movimento de nossos escolares. Segundo Kunz (1991), as classes populares, que tradicionalmente também desenvolvem jogos e brincadeiras dentro de sua cultura, são levadas (pela indústria cultural e tecnológica) a tentar, se possível, desenvolvê-los dentro dos padrões "elevados" da classe dominante. Por outro lado, essa cultura popular é desconsiderada na escola, "o que faz com que seu sentido e significado sejam reduzidos e substituídos pela cultura burguesa" (p.102), como o *fitness* representando mercantilização e consumo do corpo (Pirollo,1996), e que, sob efeitos da mídia, torna hegemônico um modelo corporal de consumo cuja busca "torna-se necessidade quase inquestionável" (Silva, 1996, p.249), num processo em que "o desejo pelo próprio corpo", somado a busca desse "modelo", "uma geração de narcisos pode estar sendo formada" (ibid, p.250). E esse "culto ao corpo, não impede, dificulta a construção de uma Nova Sociedade" (ibidem). A questão é, pois, saber como instrumentalizar alunos/as com conteúdos que permitissem a eles uma leitura/enfrentamento crítico com tais práticas sociais/corporais.

Uma visão biologicista dos conteúdos da EF não nos parece que contribua muito nesse aspecto, sobretudo pela sua falta de um exercício de interdisciplinaridade, sem a qual compromete-se uma visão mais abrangente dos conhecimentos de que poderia dispor a disciplina EF. Nas sugestões apresentadas, fica contemplada a relação que conteúdos da EF necessariamente mantêm com o âmbito das ciências da natureza, mas falta diálogo com as ciências sociais. O que parece é não haver o entendimento de que realizações humanas como a ginástica, danças e lutas, por exemplo, são fatos culturais e fatores de cultura, conseqüentemente, necessidades humanas, mesmo biológicas, são satisfeitas socialmente (Medina, Soares e Taffarel, 1993).

Parece-nos, dessa feita, que só a partir do já referido diálogo entre os dois âmbitos de ciência, será possível tratar conteúdos em EF de forma a desenvolver nas/os alunas/os uma lógica de pensamento e ação que não esteja voltada para o ser humano apenas em suas nuances biológicas; mas que se volte também para suas relações com a cultura e a sociedade, o que exige operar com categorias, por exemplo, da Filosofia, Antropologia e Sociologia, necessárias à compreensão do homem em sua outra dimensão, histórico-social. Aqui, um melhor entendimento nos é dado pelo coletivo de autores (1992) quanto a uma teoria do currículo que indique certo trato com o conhecimento, tendo em vista desenvolver nos alunos pressupostos da lógica dialética materialista: "(•? •) o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma dimensão da "realidade" e não sua totalidade" (p.28), admite-se, assim, que o conhecimento deve ser tratado metodologicamente de modo a favorecer a compreensão da lógica dialética, e ser organizado/compreendido como "provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno" (p.41).

Uma teoria do currículo é outro ponto delimitador de uma teoria da EF, devendo informar sobre a sistematização dessa disciplina, esclarecendo quanto a critérios para a seleção e organização de seus conteúdos ao longo do processo de escolarização, entre outros pontos.

Para Guedes e Guedes, o currículo deve

desenvolver-se num crescente que permita manter os/as alunos/as ativos fisicamente dentro de níveis de solicitação motora que se elevam a cada série de ensino; para tanto, são indicadas atividades que envolvam a vivência e o estudo de componentes da aptidão física relacionada à Saúde, bem como atividades esportivas; recomenda-se ainda um crescente desenvolvimento de conteúdos teóricos relativos a fisiologia, antropometria, nutrição e desempenho e prescrição e controle de exercícios, com vista a se alcançar o objetivo de capacitar o aluno à adoção de um estilo de vida ativo e saudável, com autonomia para escolher as práticas motoras que lhe sejam convenientes, e saber, sobre estas, manter controle fisiológico.

Certamente que os autores contribuem para que seja suprida uma das lacunas mais evidentes na teoria da EF: sua sistematização curricular com base numa teoria do currículo. Entendemos que artigos como este têm muito a oferecer para que, pouco a pouco, encontremos alternativas cada vez mais consistentes, no tocante a estruturação de conteúdos da EF a partir de teorias do crescimento e desenvolvimento humano, bem como da psicologia da aprendizagem.

No texto, Guedes e Guedes colocam a necessidade de se escolher conteúdos que possam estar direcionados à PS. Como um marco referencial ficam os componentes da aptidão física (por exemplo, Resistência Aeróbica, Força e Resistência Muscular, Flexibilidade, Composição Corporal e Coordenação; ver Barbanti, 1991). Para os conteúdos teóricos fica principalmente a referência das respostas adaptativas do organismo ao esforço físico. Aqui, entram, principalmente, teorias da fisiologia, biomecânica, antropometria e nutrição. Com esses conteúdos, por um lado, o currículo atenderia ao princípio da contemporaneidade dos conteúdos selecionados<sup>6</sup>, e também parece adequado ao objetivo de proporcionar informações seguras sobre respostas e adaptações orgânicas ao esforço físico, seu significado para a saúde, visando estabelecer "o cultivo de hábitos saudáveis e a criação de potenciais alternativos para o envolvimento de uma vida ativa fisicamente" (p.8).

Este é o objetivo específico à disciplina EF, integrada a um objetivo educacional geral que os autores revelam quando criticam

**Uma teoria do currículo é outro ponto delimitador de uma teoria da EF, devendo informar sobre a sistematização dessa disciplina, esclarecendo quanto a critérios para a seleção e organização de seus conteúdos ao longo do processo de escolarização, entre outros pontos.**

rotulações de posturas "(...) menos interessantes à formação de cidadãos conscientes, portadores de uma capacidade crítica e reflexiva ajustados [ou adaptados] a uma sociedade moderna e democrática"(p.6).

Com isso, fica claro que, para os autores, uma categoria central para a proposição de objetivos educacionais é a adaptação. Ora, já vimos que objetivos pedagógicos estão vinculados à questão axiológica. Como os autores optam por não elucidar o que seria uma "sociedade moderna e democrática", inferimos que essa sociedade é a sociedade a que eles se referem. Dessa forma, chegamos a um quadro composto com as seguintes categorias: liberalismo, funcionalismo, biologicismo, positivismo e adaptação à ordem vigente. Ou seja, os autores, em nossa compreensão, aproximam-se muito do paradigma que toma como perspectiva para a EF o desenvolvimento da aptidão física do aluno, a qual tem contribuído "historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura social capitalista" (coletivo de autores, 1992, p.36).

Ainda no tocante aos conteúdos, acreditamos que o critério da relevância social dos mesmos é e não é atendido, afinal a relevância atribuída aos conteúdos depende de um julgamento de valor referenciado em um ponto de vista de classe, não sendo uma questão tão somente "técnica". Do ponto de vista da concepção de educação assumida por nossos autores, bem como do objetivo específico proposto à EF, o critério pode até ser considerado atendido. Mas não vislumbramos, nessa sugestão programática, um conjunto de conteúdos que, uma vez colocados de posse de crianças oriundas das classes populares, possa ajudá-las a se instrumentalizar para uma leitura crítica da realidade, servindo-lhes minimamente para um engajamento mais enriquecido culturalmente nas lutas sócio-políticas, inclusive no que diz respeito à obtenção de reais condições para a prática corporal. Aqui, estamos contestando a concepção de educação política implícita na proposta de Guedes e Guedes.

Diferentemente, na perspectiva educacional crítica, uma educação política visa capacitar os/as estudantes à

"uma crítica política articulada dos arranjos existentes, examinando criticamente as diver-

sas divisões sociais existentes, a exploração e as misérias de uma sociedade de classes, machista, racista, etc." (Silva, 1992, p.92)

Na proposta crítico-superadora, o currículo escolar como um todo (e não apenas a EF isoladamente "resolvendo os problemas do mundo"!)) volta-se para tais questões, cabendo a escola instrumentalizar alunas/os para tal fim. Não por acaso a teoria crítico-superadora admite que o ensino do "salto" (unidade didática no atletismo) no 2º grau visaria uma sistematização por parte do aluno, do saber sobre saltos e os conceitos que o explicam em sua estrutura e totalidade, "desde as leis físicas e características da ação no nível cinésio/fisiológico, até as explicações político-filosóficas da existência de modelos de salto" (p.65). Também pode explicitar o significado deles "para si próprio, como sujeito do processo de aprendizagem e para a população em geral" (ibidem). Da mesma forma que pode, por exemplo, propor um enfrentamento crítico à questão do *fitness* já citada.

Devemos, contudo, reconhecer que nossas idéias a respeito de uma tal educação política continuam imprecisas e carecem de mais experimentos práticos e estudos. É sem dúvida uma debilidade dos currículos críticos (Silva, op.cit.). Mas é válido reconhecer que a proposta crítico-superadora guarda potencial para posteriores desenvolvimentos nessa direção (adiante reforçaremos esse argumento). Retornemos ao tema da legitimidade pedagógica da EF.

Tal legitimação, acreditamos, deve buscar argumentos que centrem-se na Ginástica, nos Jogos, Esportes, Danças entre outras formas fenomênicas do MH historicamente tematizadas em aulas de EF. Ao tematizá-las, a EF deve promover a compreensão das implicações não só biomecânico-fisiológicas, mas também sócio-filosóficas que cercam o MH; tal acervo de conhecimentos gerou a formação de uma área cultural que podemos chamar Cultura Corporal<sup>7</sup>. Por isso, falar no MH deve ser um falar a respeito de algo concreto, situado histórica e socialmente, essa compreensão do MH exige conectá-lo ao corpo que o objetiva, dando-lhe "forma" e "conteúdo", e que também aprende, "(...) e é cada sociedade específica, em seus diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada, que o ensina" (Medina, Soares & Taffarel, 1993, p.59).

Portanto, não é exatamente a fisiologia ou a Sociologia aplicadas ao MH, a área de competência dessa disciplina na escola; e sim essa área da cultura - Cultura Corporal - a qual, evidentemente, não seria compreendida em toda sua complexidade se optássemos por recorrer somente a fisiologia ou a sociologia. Com esse entendimento, que é também uma proposta de legitimação à EF, prosseguimos afirmando que, nesse contexto, não cabe à EF assumir a tarefa da PS como a sua tarefa particular: como se todas as disciplinas na escola fizessem isso, mas a EF o fizesse mais ainda, especificamente!

Ora, a teoria crítico-superadora identifica-se com a pedagogia histórico-crítica<sup>8</sup>, por isso entende que a democratização da escola pública e a qualidade do seu ensino vinculam-se à socialização do saber elaborado - historicamente produzido, sistematizado e acumulado pela humanidade - às classes populares. O propósito maior, então, é partir de uma problematização da prática social, levantando, dialogicamente<sup>9</sup> (professor/ra, alunos/as e comunidade) questões enfrentadas por alunas/os em suas realidades, visando instrumentalizá-los com um saber sistematizado (científico, filosófico, artístico, etc.) que lhes permita construir novas compreensões de suas realidades, tornando-se mais aptos a engajar-se deliberada e conscientemente nos movimentos de transformação social. Aqui, por um lado, vemos a importância de, no concernente a EF, apostar na imperiosidade de traduzir o acesso ao saber elaborado, por parte das classes populares, das coisas pertinentes a cultura corporal, através da socialização de conhecimentos relativos a essa área da cultura humana global (e isso inclui, necessariamente, aspectos relativos à educação para saúde). Por outro, vemos que, se, conforme Guedes e Guedes, para que um programa de EF para saúde "tenha algum sucesso em termos educacionais", seus conteúdos devem deixar a "superficialidade das atividades práticas" e "se aprofundarem numa base de conhecimentos que possa oferecer aos educandos acesso a informações e ao domínio de conceitos e referenciais teóricos" (p.8) que subsidiem tomadas de decisões quanto a um estilo de vida ativo-saudável, e isso não é nenhum "intelectualismo"; então, porque o seria capacitar educandas/os para uma leitura crítica da realidade, sob a perspectiva aqui defendida, com tantos outros conceitos e referenciais teóricos para além de tantas outras atividades

práticas? Como se vê, os que pensam estar mais livres de preconceitos são, geralmente, os que mais os tem...

Muito bem, na proposta de Guedes e Guedes, fica nas entrelinhas a sugestão para que a EF limite-se a transmitir seu "específico", cabendo ao restante do currículo escolar proporcionar a compreensão sobre os aspectos mais globais da realidade em que se vive. Sim, porque ou a escola toda assume como seu projeto pedagógico a educação à saúde, ou então é a EF, que a assume como sua tarefa particular. Nesse caso, parece-nos de fato uma visão de currículo apoiada na lógica formal, isto é, o currículo é uma soma das partes, e a parte da EF é transmitir como conteúdos os componentes da aptidão física relacionada à saúde, como se os seus conteúdos específicos pudessem ser transmitidos de forma "pura", "isenta", para só depois, quando "somados" aos demais conteúdos, serem então inseridos numa totalidade histórica concreta.

No entanto, pensamos que conteúdos escolares não podem deixar de ter enfatizada a sua historicidade, ao mesmo tempo em que se busca desenvolver nos alunos a compreensão de que a "essência" da realidade é sua totalidade enquanto processo histórico. Portanto, identificamo-nos com as posições que refletem a iniciativa de desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de manifestações culturais produzidas no decorrer da história e exteriorizadas sob a forma de jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros. Nessa perspectiva de reflexão sobre a cultura corporal, tem-se a compreensão de que a

"(...)materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retracados e transmitidos para os alunos na escola" (*coletivo de autores, 1992, p.39*)

Aqui, reside outro argumento importante à legitimidade pedagógica da EF, uma vez que é reforçada sua relação com uma área de competência exclusiva, capaz de torná-la uma disciplina cuja cota de responsabilidade no currículo pode ser perfeitamente identificável, com feições e personalidade próprias quanto

***Pensamos que conteúdos escolares não podem deixar de ter enfatizada a sua historicidade, ao mesmo tempo em que se busca desenvolver nos alunos a compreensão de que a "essência" da realidade é sua totalidade enquanto processo histórico.***



à área cultural que lhe diz respeito. Na perspectiva

"da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola" (*ibid.p.42*),

e sua ausência não permite ao aluno/a compreender a realidade numa visão de totalidade, pois como compreendê-la em sua complexidade e contradições, sem uma reflexão sobre mais essa dimensão da cultura humana? E isso é diferente de falarmos em uma reflexão sobre a totalidade da realidade humana apenas com uma reflexão sobre a cultura corporal. Aí sim estaríamos propondo "resolver os problemas do mundo" apenas com a escola, a EF etc... Do que se trata, contudo, é primeiro explicitar uma concepção de currículo escolar como um todo e, somente depois, conceber a participação da EF no mesmo, resguardada sua especificidade.

Na teoria crítico-superadora, uma concepção ampliada de currículo visa questionar o objeto de cada matéria curricular, destacando a função social de cada uma delas no currículo, situando sua contribuição particular para a explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão da/o aluna/o. O conhecimento matemático, geográfico, artístico, lingüístico, biológico ou corporal expressa uma dimensão da "realidade" e não sua totalidade (coletivo de autores, 1992). Como, afinal, a proposta de Guedes e Guedes se integra a um projeto curricular como um todo? A qual projeto político-pedagógico para a escola ela se vincularia? Essas questões são impasses teóricos a serem enfrentados por Guedes e Guedes, porque, segundo Soares (1989), "cabe às disciplinas do currículo (...) transmitir, enquanto partes constitutivas de uma totalidade de conhecimentos, o seu particular sem, entretanto, estabelecer oposição com o geral" (p.31). Queremos afirmar que, de fato, percebemos uma forte aproximação da proposta de Guedes e Guedes, com uma visão de currículo segundo a lógica formal (partes isoladas).

Aqui, cabe uma crítica comum às duas teorias da EF em tela, pois Moreira (1990) indica que, tanto na pedagogia tradicional quanto na Histórico-crítica, há uma aceitação incondicional das disciplinas tradicionais (por-

tuguês, matemática, geografia, ciências, EF, etc), "como se fossem imutáveis, independentes, portanto, das circunstâncias históricas e sociais que a elegem como dignas de serem incluídas nos currículos" (p.213). Pensamos que, nesse aspecto, ambas as teorias em tela reproduzem uma visão "tradicionalista" em relação a EF como disciplina escolar. Todavia, mais uma vez reputamos vantagem à teoria crítico-superadora quando Moreira (op.cit.) propõe rediscutirmos também as formas de organização do conteúdo escolar, pois é importante sabermos se, na escola brasileira de 1º grau, "a organização curricular tradicional não é uma das barreiras para que o aluno chegue, com sucesso, ao final dos oito anos de estudo que a lei diz serem obrigatórios?" (p.215).

Nesse aspecto, a proposta de Guedes e Guedes mantém-se refém de uma visão tradicional de currículo, sem indicativos mais explícitos quanto a uma oposição às questões anteriormente colocadas. Por outro lado, a proposta de ciclos de escolaridade do coletivo de autores é uma iniciativa que visa romper com esse aspecto de uma teoria curricular convencional. Entretanto, essa proposta não explicita, mais claramente, como os ciclos de escolarização permitiriam que aulas de EF no 1º grau se diferenciassem de aulas de EF no 2º grau, ou a diferença estaria apenas no aspecto "cognitivo", já que no 2º é possível aprofundar informações teóricas críticas sobre o MH, ampliando as referências de pensamento da/o aluna/o? Faltou uma maior aproximação entre a categoria da atividade<sup>10</sup>, e as proposições didáticas dessa teoria? Vale lembrar que um objetivo dessa proposta era permitir a professores atuantes em escolas apropriarem-se desse conhecimento e reelaborá-lo. Parece-nos que o coletivo enfrenta aqui um impasse típico do projeto crítico: superar a "distância" entre teoria curricular crítica e prática curricular cotidiana (Moreira, op.cit.; Silva, 1992).

De outra parte, não podemos deixar de reconhecer um esforço da teoria crítico-superadora, sob a ótica histórico-crítica, para vincular conteúdos e prática social de alunas/os. Esse esforço, ausente em Guedes e Guedes, está presente em autores como Pereira (1988) e Ferreira (1993). Para este, inclusive, o ensino do atletismo deve contribuir a um exame crítico dos determinantes sócio-econômicos e

políticos relacionados ao mesmo. O atletismo mantém sua especificidade, mas relacionando-a à prática social. Já o coletivo é mais explícito, propondo uma compreensão das inter-relações entre conteúdos de EF e "os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, velhice, distribuição de renda, etc." (p.62)<sup>11</sup>. Tais proposições estão de acordo com Silva (1996) para o qual uma estratégia para um currículo crítico deveria também se centrar nas questões e problemas de nosso tempo: AIDS, pobreza, alienação e miséria, drogas, machismo, violência, ódio e racismo, destruição ambiental, exclusão e repressão.

Mesmo considerando que Guedes e Guedes ainda não explicitaram uma didática inerente a sua proposta, não vimos, no conjunto de seus conteúdos-objetivos programáticos, qualquer indicação que potencializem a presença dessas problemáticas e dessa perspectiva em sua teoria da EF. Afinal, se conteúdo e método formam par dialético (Nereide, 1994), como pensar uma didática (ensino) que faça "crítica social de conteúdos", se o próprio currículo (conteúdos) enfatiza uma visão biologicista? Isso não seria uma evidência de que não há intenção de crítica social?

A partir dessas argumentações, reputamos maior abrangência e complexidade à tarefa da EF na escola, que, assim, não vê excluída sua possibilidade de apropriar os sujeitos com capacidades necessárias (não auto-suficientes) para engajar-se na busca de um outro estilo de vida (ativo e saudável), bem como de outras condições econômico-sociais para referendá-lo, sem, no entanto, reduzir-se única e exclusivamente a esse objetivo, que, na verdade, acaba por instrumentalizá-la com vistas à PS, o que pode ocorrer quando se perde de vista que os conteúdos historicamente tematizados pela EF, como a ginástica, dança e esporte por exemplo, enquanto formas de expressar corporalmente a relação homem-mundo, guardam relações diversas com a cultura, a sociedade, a história, a geografia, a política, entre outras áreas, e não apenas com a saúde<sup>12</sup>. Não é possível pensar uma geografia, biologia ou física voltadas à PS, embora estas possam contribuir com tal propósito. Entretanto, é possível pensar uma EF voltada à PS não como uma de suas possibilidades, mas como - a - sua função na escola. Tal situação perdu-

rará, se uma justificativa à EF não situar-se para além dessas suas várias possíveis contribuições pedagógicas (Esporte. Lazer. Estética. Saúde, etc). O caminho, acreditamos, tem a direção de uma legitimação da EF que não exclua, contrapondo, essas possibilidades, mas que situe-se entre elas enquanto uma síntese. Nesse caso, porém, temos um impasse: dúvidas em relação ao que seja conhecimento útil e válido, quando temos por meta uma sociedade democrática (Silva, 1992). Mesmo assim, depositamos melhores esperanças no "encontro entre teoria e história" (ibidem), pois ao invés de investirmos na construção de uma teoria da EF "final" e "absoluta", antes "devemos pensar formas e variedades de currículos progressistas", construídos no encontro das pessoas "envolvidas na educação, nas situações concretas de suas lutas específicas" (Ibidem).

#### No FIM... MAIS ALGUNS COMENTÁRIOS

É precisamente na medida desse "encontro entre teoria e história" que constituiu-se, a partir da década de 80, um movimento crítico-renovador na EF brasileira. Esta não teve, até o início dos anos 80, uma oposição sistemática ao conservadorismo que, velado, não encontrava oposição à seus valores. Todavia, essa recente tendência evidenciou o quanto "a prática pedagógica é atravessada pelo político", o que faz com que venha "sendo questionada pela maioria conservadora" (Oliveira, 1993, p.7). Isso, porém, instaurou o debate e, aos conservadores, só resta a saída que tanto criticam: a militância. "Militância conservadora, mas militância antes de tudo" (p.8).

É nesse contexto que buscamos, neste ensaio, apontar pontos positivos e negativos em ambos os lados. Obviamente Guedes e Guedes foram o foco de nossas atenções, mas nem por isso deixamos de reconhecer benefícios em sua proposta; a teoria crítico-superadora foi nosso referencial, e nem por isso ocultamos seus limites e debilidades<sup>13</sup>. Nenhuma das duas foi vista como dogma. Apontamos ainda algumas problemáticas ainda pouco ou não exploradas, que podem ser fonte de desenvolvimentos nas pedagogias críticas na EF. A sociologia do currículo, por exemplo, traz possibilidades teórico-metodológicas interessantes, com linhas de pesquisa vinculadas à história de disciplinas escolares (Chervel,

1990); com as etnometodologias (Coulon, 1995); com referenciais teóricos tais como a "nova sociologia da educação" (Forquin, 1993), estudos culturais (Silva, 1995), teorias da resistência (Aplle, 1989; Giroux, 1988), etc. Quem sabe aí não estariam formas para se estudar a PS numa perspectiva crítico-dialética, como propusemos em outro lugar (Ferreira, 1995)<sup>14</sup>.

Procuramos também defender que é engodo discutir saúde sem remeter que, segundo o *Mapa da Fome* (FIOCRUZ, 1993), de 1986 à 1993 o Brasil produziu 59 milhões de toneladas de grãos, suficiente para uma dieta de 3.280 calorias e 87 gramas de proteínas per capita para nosso povo, superando uma recomendação de 2.242 calorias e 53 gramas da FAO (órgão da Organização Mundial de Saúde) e, mesmo assim, o país possui recordes de indigência e miserabilidade. Logo, não é falta de alimentos a causa da fome, e sim a classe social de um indivíduo que, em última instância, determinará suas possibilidades e/ou impossibilidades nutritivas e de saúde (Monteiro, 1989).

Numa perspectiva crítica, a educação para saúde inclui a organização e mobilização em defesa da saúde pública, sucateada e privatizada no neoliberalismo<sup>15</sup>. A luta pela saúde pública deve inserir-se numa estratégia global de transformação social, incluindo a conquista de espaços na sociedade civil por parte de movimentos populares organizados (associação de pais e mestres, grêmios estudantis, sindicatos, partidos progressistas, etc.) e a construção e implantação de políticas públicas de saúde, moradia, educação, emprego, lazer, etc, com o auxílio de governos democrático-populares conquistados por tais setores. E isto, segundo Netto (1995), "é função de amplos movimentos de massa que apontem para a superação dessa ordem"; isto é, mesmo que não estejam "maduras" as condições para uma transição socialista, "é o conjunto de lutas que a tenham por escopo que pode bloquear e reverter a dinâmica que hoje compele o movimento do capital a rumar para a barbárie" (p.85). Tal barbárie é dimensionada quando percebe-se que ao lado da crise do "socialismo real", está a crise do Estado do Bem-Estar Social, mas não é freqüente colocar-se de manifesto que essa crise "explicita o fracasso do único ordenamento sócio-político que, na ordem do capital, visou expressamente com-

patibilizar a dinâmica de acumulação capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos" (p.68). Hoje, todavia, a acumulação capitalista está a exigir, "progressivamente, a eliminação das garantias sociais mínimas" que, "por um decurso temporal limitado, tornaram-no aceitável para grandes contingentes humanos" (ibid., p.70).

Entendemos, assim, que assumir tal perspectiva difere muito daquela que propõe a PS como algo integrado, possibilitando melhor funcionamento da ordem capitalista. Propomos incorporá-la na luta anticapitalista, porque é engodo restringi-la aos limites dessa ordem. Somente numa sociedade sem classes ela pode adquirir plenitude, cercada por relações sociais igualitárias. No capitalismo, a divisão social de classes a tornará sempre, para o proletariado, uma prática que, quando bem-sucedida, será mais uma forma de resistência, nunca plenitude. É bem verdade que, como dizem os foucaultianos (Goore, 1994; Larrosa, 1994), toda resistência a uma opressão é legítima, e disso se alimentam as "pequenas revoltas" cotidianas. Contudo, por ser inútil pensar a sociedade e a história movidas apenas por "micropoderes", é de bom tom lembrar, com o marxismo, que a revolução social (e não teorias científicas, pedagógicas, o isolamento em particularismos, etc.) é a parteira da história.

No comunismo (sociedade sem classes), a globalização econômico-política e o entrelaçamento multicultural dos povos, num mundo sem fronteiras, não se regeria pela cínica "solidariedade" internacional das empresas multinacionais e bolsas de valores; tão pouco pela razão autoritária de certos modelos dogmáticos de "socialismo real" erigidos no Leste Europeu; mas sim por uma solidariedade internacional cuja racionalidade não expressaria a promoção do auto-interesse individual, mas sim a necessidade e capacidade humana para dirigir coletivamente (e isso inclui o direito de minorias) sua própria vida e regular suas relações com a natureza.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBANTI, Valdir. *Aptidão Física e Saúde. Revista da Fundação de Esporte e Turismo do Paraná*. Curitiba, v.3, n.1, 1991.
- BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

**A luta pela saúde pública deve inserir-se numa estratégia global de transformação social, incluindo a conquista de espaços na sociedade civil por parte de movimentos populares organizados (associação de pais e mestres, grêmios estudantis, sindicatos, partidos progressistas, etc.) e a construção e implantação de políticas públicas de saúde, moradia, educação, emprego, lazer, etc, com o auxílio de governos democrático-populares conquistados por tais setores.**

- . O que a semiótica inspira ao ensino da educação física? *Revista Discorpo* n.3, p. 25-48, 1994.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magisten, 1992.
- BRAYNER, Flávio. *Ensaio de Pedagogia Crítica*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- CASTELLANI Fº, Lino. *Educação Física no Brasil: a História que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988.
- CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*, n.2. Porto Alegre: Panoramica, 1990.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.
- COULON, Alan. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos da Educação Estética*. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- ESCOBAR, Michele O. A Pedagogia-Histórica Crítica e a Educação Física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1995, Vitória, 1995. (Mimeo.)
- FERREIRA, Marcelo G. *Teoria da Educação Física: bases epistemológicas e propostas pedagógicas*. In: BRACHT, V; FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S. *Ciências do Esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- FERREIRA, M. Santos. *Atletismo e Promoção da Saúde nos Livros Textos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993. Dissertação de Mestrado.
- FIOCRUZ-RADIS. O mapa da fome. *Revista Dados*, Rio de Janeiro, julho, 1993.
- FORQUIN, Jean-Cloude. *Escola e Cultura: bases sociais e epistemológicas do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11 .ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Indicações para o Estudo do Movimento Corporal Humano da Educação Física a partir da Dialética Materialista*. Santa Maria: UFSM, 1990 (mimeo).
- GUEDES, D. Pinto; GUEDES, Joana E. Pinto. Sugestões de Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção de Saúde. *Revista da APEF*. Londrina, v.9, n.16, p.3-14, 1994.
- . Educação Física Escolar: uma proposta de promoção da saúde. *Revista da APEF*. Londrina, v.7, n.14, p.16-23, 1994.
- . Subsídios para Implementação de Programas Direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar. *Revista da APEF*. Londrina, v.8, n.15, p.3-11, 1993.
- GORE, Jenifer M.. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. da. (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: Ensino e Mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- . *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIBANEO, José C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 12.ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- LÖWY, Michael. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACLAREN, Peter. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MEDINA, J. P. Subirá; SOARES, C. Lúcia; TAFFAREL, C.N. Zulke. Ação pedagógica da escola: pela via da interdisciplinariedade. *Revista Motivivência*. v.6, n.4, p.55-64, jun. 1993.
- MELANI, Ricardo. Educação Física: que símbolo é este? *Revista Discorpo*. n.2.
- MONTEIRO, C. A. et al. Saúde, Nutrição e Classes Sociais: o nexó empírico evidenciado em um grande centro urbano. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 23, n.5, p.422-428, 1989.
- MOREIRA, A. F. *Currículos e Programas no Bra-*

- sil. 2.ed. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. R; SILVA, Tomaz T. da. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade: uma introdução à Sociologia e teoria Crítica do currículo*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NEREIDE, Saviani. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- NETTO, José P. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, V Marinho de. *Consenso e Conflito da educação física brasileira*. Campinas: Papirus, 1993.
- PEREIRA, Flávio M. *Dialética da Cultura Física*. São Paulo: ícone, 1988.
- PIROLO, Alda L. *O processo de comunicação e informação. Sua influência no movimento do homem em movimento no mundo*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.17, n.3, p.234-243, 1996.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.
- . *Da Opressão do Rendimento à alegria do Lúdico*. Porto Alegre: EST/ESEF, 1994.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.
- . *Escola e Democracia*. 21.ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- . *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SILVA, Ana M. Das práticas corporais ou... porque "Narciso" se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, V.17, n.3, p.244-251, 1996.
- SILVA, Tomaz T. da. Currículo, Conhecimento e Democracia: as lições e dúvidas de duas décadas. IN: SILVA, Tomaz T. da. *O que Produz e o que Reproduz em Educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- . (org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- . *Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TAFAREL, Celli. Referencial Teórico-Metodológico para a Produção do Conhecimento sobre Metodologia de Ensino da educação Física e Esportes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* v. 16, n.2, p. 122-139, 1995.

NOTA

<sup>1</sup>Vamos considerar teoria e pedagogia da EF termos equivalentes. Ver Saviani (1981) sobre o entendimento de pedagogia como teoria da EF.

<sup>2</sup>A partir de agora, nossa referência será sempre Guedes e Guedes (1994b).

<sup>3</sup>Para Guedes e Guedes "É preciso que a escola assuma sua real função educacional, intervindo decisivamente na tentativa de corrigir essa falha de formação [para saúde] em nossa sociedade, procurando modificar a realidade atual"(p.8). Como sabemos "modificar a realidade atual" não é o mesmo que transformar estruturalmente essa sociedade e construir outra diferente; e também, corrigir "falhas" na sociedade, como "real função" da escola, é propósito dos que desejam reconstituir a "harmonia" (?) da sociedade em seu todo. Trata-se, portanto, de uma visão essencialmente conservadora, limitada a "modificações na realidade atual" (em favor do que? De quem?). Mais uma vez vê-se que Guedes e Guedes estão longe da condição de isentos de "impulsos ideológicos" . Segundo Lowy (1996): "É suficiente examinar a obra dos positivistas, de Comte e Durkheim até nossos dias, para se dar conta de que eles estão inteiramente fora da condição de "privados de preconceitos". Suas análises estão fundadas sobre premissas político-sociais tendenciosas e ligadas à visão social de mundo de grupos sociais determinados. Sua pretensão à neutralidade é, às vezes, uma ilusão, às vezes um ocultamento deliberado, e, freqüentemente, uma mistura complexa dos dois" (p.32).

<sup>4</sup>Ver Ferreira (1993) e Pereira (1988) que defendem uma perspectiva de educação para saúde que leve à conscientização e participação política dos sujeitos, visando mudanças estruturais em nossa sociedade. Pereira, inclusive, explicita que a luta pelo socialismo faz parte do alcance de um tal projeto, se dele temos uma compreensão dialética.

Interessantes reflexões sobre a questão da semiótica e o movimento humano são encontradas em Betti (1994) e Melani/s.d/.

<sup>6</sup>Sobre essa questão dos critérios de seleção de conteúdos, ver Libâneo (1994) e coletivo de autores (1992).

<sup>7</sup>Para críticas a esse conceito, ver Kunz (1994).

<sup>8</sup>Sobre a pedagogia histórico-crítica, ver Saviani (1994); para ver críticas a esta pedagogia consultar Moreira (1990, p. 165-183).

<sup>9</sup>Sobre as concepções bancária e dialógica de ensino, ver Freire (1988).

"Sobre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem preconizada pelo coletivo de autores, ver suas referências a obras de Vigotsky, Leontiev, Lúria. Segundo Escobar (1995): "A categoria da atividade (...) no sentido que lhe é atribuído por Marx, de ser atividade livre, universal, criativa e autocriativa por meio da qual o homem faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo, é o segundo elemento orientador para o pensamento pedagógico crítico" (p.9).

"Para uma crítica a essa proposta didática de ensino dos esportes, ver Kunz (1994).

<sup>12</sup>Outra lacuna que identificamos tanto em Guedes e Guedes quanto no coletivo de autores diz respeito a uma educação estética ou da sensibilidade. Segundo Duarte Jr. (1995), educação dos sentimentos pode conduzir à formação de pessoas mais sensíveis à sua condição humana e à realidade em volta, levando-as conseqüentemente, a pensar de maneira mais crítica suas vidas. A questão da corporeidade e suas possibilidades nesse campo por um lado saltam aos olhos (ver Santin, 1987 e 1994), mas por outro permanecem pouco investigadas e/ou traduzidas na/para pedagogia da EF.

"Para críticas a perspectiva crítica em educação, ver Brayner (1995).

<sup>14</sup>Para maiores indicações nesse sentido, ver artigo de Taffarel (1995) intitulado *Referencial Teórico-Metodológico para a Produção de Conhecimento sobre Metodologia de Ensino da Educação Física e Esportes*.

<sup>15</sup>Entre os dias 2, 3 e 4 de abril de 1997 reuniu-se em Brasília o *Fórum nacional em defesa da terra, do trabalho e da cidadania*, com a participação da CUT, ABONG, CMP, CONTAG, MST, CNBB, UNE, UBES, CONAM, COBAP, UJS, UBM, MAB, LAC, FASE, IBASE, CONE, CEPEL, Instituto Cidadania, Pastorais Sociais, Ação da Cidadania (SP/MS), Rede Unitrabalho, Instituto Ecoar, Fórum Nacional Pela Reforma urbana, Fórum de ONGs pelo Meio Ambiente, PT, PCdoB e PSTU. Entre outras análises, o Fórum percebe que o desmonte do estado, promovido pelo governo FHC com sua política neoliberal, tem como pressuposto a privatização de serviços públicos tais como educação e saúde, cuja conseqüência mais clara é a visível deterioração dos mesmos, seja para os profissionais (funcionários públicos) que neles trabalham, seja para a população (em sua grande maioria da classe trabalhadora) que eles deveriam atender, ou atendem precariamente.

---

#### UNITERMOS

---

*Educação Física, Teoria, Currículo.*

*\*Marcelo Guina Ferreira é mestrando em Educação Física no CEFD/UFSM e Professor Auxiliar na FEF/UFG.*