

A PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DO TRABALHO COM OS TEMAS.

Carolina Picchetti Nascimento

Licenciada em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

RESUMO

A organização do ensino da educação física com base na perspectiva da cultura corporal vincula-se fortemente ao trabalho com os Temas. O Tema, como uma proposta pedagógica vinculada à socialização dos conhecimentos já produzidos pela sociedade e como uma área da realidade envolvendo a expressão corporal necessita ser elaborado a partir de uma teoria mediadora. Propomos neste trabalho as categorias de conhecimentos essenciais e de tarefas orientadoras de ensino como categorias mediadoras para a elaboração dos Temas e como elementos norteadores para a construção de uma metodologia da educação física pautada na perspectiva da cultura corporal.

ABSTRACT:

The organization of physical education's teaching based on the "cultural corporal" perspective, straight strongly with the Theme work. The Theme, as a pedagogical purpose connected with the socialization of knowledge and as an area of reality involving the corporal expression, needs to be elaborated based on an intermediated theory. We proposed on this work the categories of essential knowledge and teaching oriented tasks as intermediated categories for Theme's elaboration and as a way to construct a physical education methodology within the "cultural corporal" perspective.

RESUMEN:

La organización de la enseñanza de la educación física basada en la perspectiva de la cultura corporal, vincula-se fuertemente a lo trabajo com los Temas. Lo Tema, como una propuesta pedagogica vinculada a la socialización de los conocimientos y como una area de la realidad envolvendo la expresión corporal necessita ser elaborado a partir de una teoria mediadora. Propomos en este trabajo las categorias de conocimientos esenciales y de tareas orientadoras de la enseñanza como categorias mediadoras para la elaboración de los temas y como elementos para la construcción de una metodologia de la educación física en la cultura corporal.

1. INTRODUÇÃO

Para realizarmos o debate em torno da perspectiva da cultura corporal na prática pedagógica da educação física, iniciaremos apontando duas definições de cultura corporal usualmente empregadas na área, tanto no meio acadêmico¹, quanto nos documentos oficiais². Tais definições não nos permitem uma aproximação teórica ou conceitual em torno da referida expressão e, portanto, servirão aqui como um ponto de partida para

¹ Citamos aqui os trabalhos de Daólio (1995), Marcos Neira (2006) e Mauro Betti (1991), onde está presente o termo *cultura corporal*, embora assumindo perspectivas pedagógicas e filosóficas distintas.

² Referimo-nos, aqui, ao PCN na área de educação física (1997).

nossas análises a respeito da perspectiva da cultura corporal, cujo debate se insere mais na proposta pedagógica a que esta expressão se vincula do que na sua definição.

Por um lado, define-se a cultura corporal como sendo uma parcela da cultura geral; trata-se, assim, de conhecimentos materiais e não materiais que foram produzidos e acumulados historicamente. Por outro lado (e sem negar o primeiro entendimento), define-se que a cultura corporal abarca cinco eixos de conhecimento: o jogo, o esporte, a dança a ginástica e a luta, que seriam a expressão concreta das já mencionadas produções culturais.

Ambas as definições são, sem sombra de dúvidas, corretas no que tange a sua capacidade de expressar características do termo cultura corporal. O que questionamos, portanto, não são as veridades contidas nessas definições, mas sim a adoção por parte de autores, teorias e documentos desses entendimentos tomados em si mesmos. Questionamos o fato das definições assumirem a condição de ponto de chegada das investigações a respeito da prática pedagógica da educação física, de assumirem a condição de uma proposta pedagógica antes mesmo de se constituírem ou se explicitarem como tais.

Dessa postura, resulta tanto a possibilidade de aproximação e homogeneização das mais diferentes perspectivas pedagógicas a partir desse denominador comum: a expressão “cultura corporal”, quanto a estagnação das investigações a respeito dos conteúdos de ensino da educação física e de sua forma de organização (ou em outras palavras a sua metodologia de ensino). Como diz Valter Bracht (1997) os termos cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento aparecem em quase todos os discursos, embora lhes sejam atribuídas conseqüências pedagógicas distintas.

Se não é possível precisar onde surgiu a expressão cultura corporal, tal idéia parece ter ganhado fôlego, visibilidade e amadurecimento do ponto de vista conceitual a partir da obra do Coletivo de Autores (1992) - *Metodologia do ensino da Educação Física*. A cultura corporal é tratada e assumida nesta obra a partir de duas frentes: a) a cultura corporal como área de estudo e b) a cultura corporal como campo de trabalho. Na primeira frente, buscou-se consolidar as bases para a definição e elaboração dos eixos de conhecimento de que trata a educação física (dança, capoeira, luta, esporte, jogo, mímica, circo...) Na segunda frente, buscou-se as bases para a elaboração de uma proposta metodológica para o ensino da educação física, fundamentada no trabalho com os *Temas* e com os *ciclos* de escolarização.

Essas duas frentes, organicamente vinculadas e tratadas em permanente relação na obra, dão à expressão cultura corporal a condição de uma perspectiva pedagógica na área de educação física. Os autores, ao assumirem a expressão cultura corporal, explicitam suas fundamentações teóricas (filosóficas e pedagógicas), bem como a finalidade ou as intenções da prática pedagógica da educação física.

Não queremos afirmar com isso que a proposta pedagógica elaborada pelo Coletivo seja a única proposta possível a partir da expressão cultura corporal. O que queremos explicitar aqui é o fato de, nesta obra, tal expressão ser utilizada efetivamente como uma perspectiva pedagógica (portanto, para além das definições) e o fato de suas fundamentações filosóficas e pedagógicas serem compartilhadas por nós.

As nossas reflexões sobre a perspectiva da cultura corporal na educação física, terão por base, neste trabalho, a perspectiva metodológica esboçada pelo Coletivo de Autores e a construção de elementos que contribuam para uma prática pedagógica humanizadora³ da educação física.

Discutiremos a seguir a nossa finalidade ao se trabalhar com a cultura corporal na escola (o que nos leva a uma necessária, porém breve, discussão sobre o papel do

³ Há um conjunto de conhecimentos relativos à cultura corporal historicamente produzidos e/ou incorporados pela educação física. Cabe a este componente curricular, portanto, garantir a socialização desses conhecimentos pelos educandos para sua plena humanização.

conhecimento) para então discutirmos a organização da prática pedagógica desse componente curricular.

2. SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA E SOBRE A CULTURA CORPORAL

Assumimos que a escola tem por função primordial a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos⁴. A educação física, como componente curricular da escola, está vinculada a esta finalidade e deve, portanto garantir:

- a) a socialização e democratização dos conhecimentos sobre a realidade envolvendo a cultura corporal;
- b) o enraizamento cultural dos educandos a partir das atividades relacionadas a expressão corporal⁵;

O nosso primeiro posicionamento, afirma a especificidade que a escola e a aprendizagem escolar tem para nós. A escola não deve trabalhar com qualquer tipo de conhecimento, mas sim e prioritariamente com os conhecimentos teóricos sobre a realidade, com os conhecimentos que permitam que os educandos desenvolvam um pensamento dialético (pensamento que compreende a realidade através do processo de origem e desenvolvimento do fenômeno⁶). Assim, à escola não cabe reforçar o tipo de pensamento predominante na vida cotidiana (o pensamento empírico), que estabelece relações cotidianas e utilitárias com os fenômenos.

O trabalho com a cultura corporal tem, para nós, a intenção de desenvolver nos educandos esse pensamento teórico, isto é, ele deve permitir que os educandos compreendam os fenômenos relativos à expressão corporal, a partir de sua origem e desenvolvimento; deve permitir que os educandos reflitam sobre esse fenômeno, compreendendo-o em sua essência.

O nosso segundo posicionamento, tem tanto um caráter afirmativo, quanto negativo. Negativo porque visa a se contrapor há uma idéia cada vez mais difundida (inclusive assumida pelos PCNs) de que o trabalho com a cultura corporal deve permitir que os educandos *usufruam* desta cultura. O termo empregado (usufruir) nos remete a uma idéia de passividade e de indivíduo consumidor; nos remete a idéia de alguém que está de fora, que consome a cultura, que continua sendo algo externo a ela. O trabalho com a cultura corporal, do contrário, deve “fincar os pés do sujeito” na cultura corporal, deve fazer com que essa cultura seja parte orgânica, viva, de sua individualidade e, neste sentido, ela deve enraizá-lo na cultura, e aí está o caráter afirmativo de nossa posição.

2.1 o papel dos conhecimentos na educação física escolar.

Para refletirmos sobre a especificidade dos conteúdos da educação física (parte integrante de uma proposta metodológica), parece-nos fundamental debatermos, antes, o papel dos conhecimentos no trabalho escolar, isto é, sua função e organização.

De uma maneira quase consensual, proclama-se a necessidade da escola trabalhar com conhecimentos significativos para os alunos. Ocorre que por trás da universalidade deste “slogan”, isto é, por trás do “consenso”, esconde-se um entendimento muito

⁴ Defendendo esta perspectiva e este princípio, podemos citar os autores Newton Duarte (1996; 1998) e Saviani (1997).

⁵ Entendemos que o termo expressão corporal designa tanto uma atividade onde o seu produto esteja materializada no próprio corpo, (há práticas culturais que se utilizam do corpo, mas cujo produto está localizado “fora” deste (ex: pintura)), quanto uma atividade onde o que está em evidência seja o seu *significado* e não a sua *ação*.

⁶ Ver autores da Psicologia Soviética, notadamente Davidov (1972).

particular do que seja um conhecimento significativo e, portanto, de qual a função da escola e de como ela deve organizar o seu trabalho.

O conhecimento significativo, para as pedagogias filiadas ao ideário construtivista, refere-se aos conhecimentos que melhor se articulam com a vida cotidiana dos alunos⁷. Neste sentido, o trabalho deve ser organizado a partir das necessidades ou interesses dos educandos. A referência do trabalho escolar é, portanto, a categoria do particular (Oliveira 2005)

Entendemos que esta concepção, traduz-se numa postura de um profundo relativismo, no que tange a organização do currículo e ao trabalho com os conteúdos. Porque ao se partir do particular, dos interesses e das necessidades dos indivíduos em si, entende-se e proclama-se a impossibilidade da existência de um currículo para todos. As especificidades culturais devem ser a referência para a construção desse currículo, para a seleção dos conhecimentos, porque é assim que se concretizará um aprendizado significativo. Os conhecimentos universais dão lugar, cada vez mais, a conhecimentos particularizados.

De fato, a escola não pode se eximir da tarefa de trabalhar com conhecimentos significativos para os alunos e nisto estamos de acordo com as pedagogias mencionadas anteriormente. Entretanto, um conhecimento significativo não é aquele que melhor se vincula com a vida cotidiana, ou aquele que considera os interesses do aluno (o particular), mas sim aquele que possa se transformar em instrumento do pensamento, aquele que permita aos educandos desenvolver o conteúdo e a forma de seu pensamento (Sforni, 2003), o que amplia a possibilidade de compreensão da realidade em sua essência. Afirmamos, assim, a existência de verdades objetivas⁸ sobre a realidade.

É preciso, portanto, como educadores explicitarmos quais sejam esses conhecimentos objetivos que devem ser trabalhados na escola, independentemente das especificidades culturais ou regionais dos educandos; é preciso afirmarmos quais sejam os conhecimentos essenciais que a escola deve se responsabilizar por ensinar e dos quais os educandos devem se apropriar, posto que são fundamentais para a sua formação humano-genérica (Duarte, 1993).

As reflexões sobre a elaboração dos conhecimentos essenciais (ou objetivos) relacionadas à expressão corporal, dar-se-ão, neste trabalho, juntamente com a busca da elaboração das formas de se organizar o trabalho pedagógico da educação física, tanto porque ambos os conhecimentos caminham juntos no seu processo de desenvolvimento, quanto porque nosso foco, nesse trabalho, é a elaboração dos elementos fundamentais para uma metodologia da educação física.

3. ELEMENTOS PARA UMA METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL: TEMAS, CONHECIMENTOS ESSENCIAIS E TAREFAS ORIENTADORAS DE ENSINO.

Ao falarmos sobre a metodologia de ensino da educação física (e tendo por referência, aqui, as idéias desenvolvidas pelo Coletivo), sobressai a proposta de se trabalhar a partir de Temas de estudo. Nos dizeres do Coletivo temos: “... a educação física é uma prática pedagógica, que no âmbito escolar, *tematiza* formas de atividades

⁷ Entendemos não ser necessário citar, aqui, um autor ou uma obra em específico. A defesa dos conhecimentos articulados à vida cotidiana é um pilar do próprio construtivismo e não uma expressão particular de alguns autores.

⁸ A *verdade objetiva* (conhecimento objetivo), não se confunde ou se iguala à *verdade absoluta*; diferentemente desta, a verdade objetiva sabe de seu caráter provisório, enquanto conhecimento histórico que é, mas também sabe que se trata da máxima possibilidade de entendimento da realidade no momento atual; o que também lhe afasta da *verdade relativa*, que não só é provisória, mas acima de tudo, superficial.

expressivas corporais como: jogos, esporte, lutas, dança, ginástica, formas essas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (p. 50. *grifo nosso*).

Entendemos que a obra do Coletivo mais esboça as questões e propostas (como a própria proposta metodológica), do que de fato as desenvolve. Entretanto, está explicitada em sua obra, as fundamentações filosóficas assumidas, que dão sustentação às referidas questões e proposições, impedindo sua interpretação arbitrária.

Em nossas primeiras reflexões a respeito da organização da prática pedagógica da educação física⁹, tínhamos já como um dos elementos essenciais para essa elaboração o trabalho com os Temas, referenciados tanto pelo Coletivo quanto pelas teorias de Pistrak (2003) -*Complexos Temáticos*- e de Paulo Freire (1994) -*Temas Geradores*.

O trabalho pedagógico com os Temas, mais do que um recurso didático é uma forma social de organizar a educação (Pistrak, 2003), forma essa que procura concretizar uma determinada finalidade educativa, qual seja: a de garantir que os educandos compreendam a realidade em sua essência para nela intervir.

De acordo com essa finalidade e concepção, (que é também a concepção defendida pelo Coletivo), os educandos devem ascender cada vez mais na compreensão da realidade em sua essência, superando os entendimentos superficiais ou de senso comum. Para tanto, não basta que os alunos acumulem dados ou informações sobre a realidade (ainda que sejam muitos os dados e as informações), mas se faz fundamental que eles analisem as relações existentes entre os diversos fenômenos presentes na realidade estudada. Em outras palavras, é preciso estudar a realidade em seu processo de construção e desenvolvimento, o que deve se dar pelo estudo das relações existentes entre os fenômenos.

É neste sentido que o Tema é uma forma social de organizar a educação: ele constitui-se num aspecto ou numa parte da realidade que, já no seu ponto de partida, apresenta ou explicita as relações primárias entre os fenômenos.

Potencialmente, qualquer “assunto” ou qualquer realidade poderia configurar-se num Tema. Entretanto, uma vez que as relações entre os fenômenos não nos são dadas diretamente (não são captadas por nossos olhos ou ouvidos), mas antes são já produtos de nosso pensamento (Kosik 2002), uma determinada realidade se configurará como um Tema de estudo, apenas a partir do momento em que conseguirmos explicitar as relações primárias existentes nesta realidade. O Tema, portanto, não é uma realidade em si, mas, pelo contrário, já é uma síntese ou produto de nosso pensamento, já é uma realidade pensada, elaborada a partir de seus determinantes e de suas relações fundamentais.

Neste sentido, o ponto de partida para o trabalho pedagógico com os Temas não é a definição da realidade a ser estudada, ou a “escolha” dessa realidade, mas sim a determinação ou a elaboração das relações fundamentais existentes em uma dada realidade envolvendo a expressão corporal. Isto é, uma realidade pode ou não se constituir como um Tema; o que ela é, em si mesma, importa menos do que a nossa capacidade de extrair dela as suas relações fundamentais, ou os seus determinantes essenciais, que deverão ser estudados¹⁰.

A apresentação dos Temas a serem trabalhados como “títulos”, como uma realidade em si mesma, apenas formalmente acrescida de conteúdos, pode auxiliar o trabalho pedagógico no que tange a sua organização aparente ou superficial, mas não permitirá

⁹ Ver Botoni et. al. (2003).

¹⁰ De acordo com a fundamentação do materialismo histórico- dialético, a prática social é ou deve ser o ponto de partida do ensino. Como propõem e desenvolve Wachowiz (1991), tal prática ou realidade aparece para os educandos no início do processo pedagógico num nível sincrético ou desordenado, mas ainda assim aparecem como uma realidade pensada, cujos fenômenos são representados sob suas determinações/ relações mais simples.

desenvolver um trabalho pedagógico a partir da proposta metodológica dos Temas. Porque, em última instância, não houve a elaboração de Temas.

As áreas de conhecimentos da educação física, proposta pelo Coletivo (ginástica, luta, dança, esporte e jogo), são, em muitos trabalhos que buscam articular-se a metodologia dos Temas e a perspectiva da cultura corporal, tomados como Temas de estudo. A questão, como já dissemos, não é se tais áreas podem ou não se constituir como Temas, mas sim o fato de serem transpostas à condição de Tema de maneira direta.

Da mesma forma em que antes se estudava em cada bimestre um esporte (basquete, handebol, futebol e vôlei), agora se estuda em cada bimestre um “Tema” (ginástica, esporte, dança, luta). Do ponto de vista da ampliação dos conteúdos, a adoção dessa proposta metodológica (e adoção sob esta forma particular), traz importantes avanços e contribuições para o ensino da educação física. Entretanto, no que se refere à finalidade educacional contida nessa mesma proposta, ela fica impossibilitada de ser concretizada.

Como os educandos podem estudar uma realidade em sua essência, sob suas determinações fundamentais, se estas mesmas determinações não estão presentes como ponto de partida para o seu estudo? O que ele terá, então, será um conjunto de informações ou dados sobre certo fenômeno, mas não a possibilidade de estudo propriamente dita da realidade. Ressaltamos que aqui está o trabalho central do educador, organizando a forma dos educandos se relacionarem com a realidade a ser estudada e, no caso da educação física, organizando a apropriação dos significados existentes no movimento humano, (ou as relações possíveis de serem estabelecidas com o movimento) notadamente os significados lúdico, artístico, estético, agonístico e competitivo.

O ponto central é que os Temas não nos são dados diretamente, mas antes, devem ser conscientemente elaborados. E como se dá esse processo de elaboração? Como se trabalha com a proposta metodológica dos Temas?

Em primeiro lugar é preciso assumir o Tema como uma forma de organização do ensino, correspondente a finalidade educacional de garantir a compreensão/ apropriação teórica da realidade. Em segundo lugar é preciso ter claro que a somatória de conhecimentos empíricos não resulta em um conhecimento teórico, e o conhecimento necessário para organizar a prática pedagógica é um conhecimento teórico, isto é, deve ser elaborado através e por via do pensamento e não apenas como um conjunto de dados e experiências colhidas da realidade.

Propomos, então, dois passos metodológicos para o trabalho com os Temas, fruto de nossas reflexões e de nossa prática no ensino fundamental I. O primeiro passo é o de definir os *conhecimentos essenciais* a serem apropriados sobre a realidade. Estes conhecimentos seriam já as primeiras elaborações (ou sínteses iniciais) sobre a realidade; a realidade pensada a partir de suas relações fundamentais. Estes conhecimentos devem estar presentes para o professor como ponto de partida do processo de aprendizagem, como o eixo de organização de seu trabalho, embora aparecerá para os educandos como ponto de chegada deste mesmo processo, como uma síntese individual após seu estudo dessa realidade. A questão que nos é apontada aqui é: o que é preciso saber sobre essa realidade para conhecê-la em sua essência, para conhecê-la a partir de seus determinantes ou relações fundamentais?

Uma vez elaborados os conhecimentos essenciais (e, portanto, elaborado o Tema propriamente dito), o segundo passo seria a construção do que chamamos de *tarefas orientadoras de ensino*, que são esquemas organizativos gerais de atividades, capazes de concretizar a apropriação dos conhecimentos essenciais já elaborados. A questão que nos é apontada aqui é: quais as tarefas que os alunos devem realizar e o professor organizar para garantir a apropriação dos conhecimentos essenciais da realidade?

Arriscamos dizer, aqui, que os conhecimentos essenciais e as tarefas orientadoras de ensino para um determinado Tema configuram-se como um conhecimento mediador para a prática pedagógica do professor. Consideramos relevante para este trabalho exemplificarmos essa proposta e essas idéias a partir de dois Temas desenvolvidos por nós em nossa prática pedagógica. A apresentação desses Temas é, também, uma forma de socializarmos aquilo que consideramos ser os conhecimentos essenciais de serem ensinados e aprendidos no ensino fundamental I (ainda que os mesmos precisem ser aprofundados) através do trabalho pedagógico da educação física. A escolha dos Temas a serem apresentados se deu com base em um critério: apresentar um Tema (*Brincadeiras Populares*) vinculado a uma área amplamente reconhecida e trabalhada dentro da educação física (JOGO) e um Tema (*Capoeira*) vinculado a uma área de pouca tradição ou difusão dentro da educação física (LUTAS).

Tema 1: Brincadeiras populares

a) conhecimentos essenciais

- os jogos e brincadeiras são patrimônios da humanidade, algo produzido (na maioria das vezes) por pessoas que viveram em épocas passadas;
 - os jogos e brincadeiras são conhecidos ainda hoje por nós porque são transmitidos de geração para geração por diversos meios: oral, escrito, visual.
 - ao aprender os jogos as pessoas podem modificá-lo. Nesse processo, os jogos podem sofrer modificações temporais e/ ou regionais.
- os jogos e brincadeiras são uma expressão da cultura infantil
 - brincar é considerado hoje em dia um direito da criança
 - a geração atual tem responsabilidade pela preservação e criação de jogos para as gerações futuras
- os jogos considerados de “meninos” e os de “meninas” refletem tanto gostos e preferências individuais quanto culturais.
- é necessário combinar recriar ou criar regras para os jogos para que todos possam dele participar

b) tarefas orientadoras de ensino

- análise de fotos/ filmes/ textos antigos (geração anterior a das crianças), que mostrem pessoas jogando e brincando
 - analisar as brincadeiras que ainda são conhecidas e praticadas hoje;
 - pesquisar com pais, tios e avós as brincadeiras praticadas por eles quando crianças
 - conhecer e praticar as brincadeiras pesquisadas e vistas na foto/ texto/ filme
- pesquisar e conhecer, dentre essas brincadeiras praticadas, algumas modificações temporais e regionais sofridas.
- ensinar algumas das brincadeiras praticadas para as crianças mais novas da escola ou de Emeis próximas a escola.
- leitura do ECA e de músicas que defendem e explicitam os direitos da criança
 - pesquisa sobre as diferenças de brincadeiras realizadas hoje e no passado (gerações anteriores)
 - conhecer, praticar e analisar um jogo considerado típico de meninos e outro considerado típico de meninas.
- identificar e explicitar as regras existentes nos jogos praticados nas aulas
 - criar um livro de brincadeiras para ser apresentado, com a sistematização das principais regras dos jogos escolhidos
 - criar um jogo da sala.

Tema 2: Capoeira

a) conhecimentos essenciais

- a capoeira foi uma forma específica de resistência e luta do negro-escravo, frente a sua condição social
 - a capoeira une em si a luta, o jogo e a dança
 - a capoeira é uma luta que evita o confronto direto: o capoeirista não enfrenta o golpe, ele resiste, se esquia e, ao fazer isso, contra ataca.
- existem diferentes significados sociais da capoeira, expressando interesses políticos diversos da sociedade:
 - a) *capoeira como crime* (quando ela representa uma ameaça ao poder branco e a sociedade);
 - b) *capoeira como ginástica nacional* (quando ela é embraquecida, desvinculada de seus elementos étnicos e de seu significado de resistência);
 - c) *capoeira como arte marcial brasileira ou esporte nacional* (quando ela é vinculada ao movimento de esportivização das práticas corporais).
- a capoeira nos campeonatos oficiais teve de ser re-significada para poder se adequar ao modelo esportivo;
 - a existência de um juiz, de pontuação, de um tempo de partida e a secundarização do papel da ginga;
 - a não existência da música e dos instrumentos (exceção ao berimbau)
 - há um crescimento de relações competitivas entre as academias, em virtude da disputa do mercado de trabalho (angariar maior número de alunos)
- a ginga é um dos elementos centrais na capoeira, dissimulando a intenção de ataque e caracterizando o confronto de forma indireta.
- a capoeira é cada vez mais desejada no exterior, onde passa a ser mais consumida como uma manifestação corporal “exótica”, do que como uma manifestação cultural.

b) tarefas orientadoras de ensino

- análise de fotos e vídeos, buscando os elementos essenciais presentes na capoeira;
- leitura e análise de um texto sobre a ginga e trabalho com este movimento;
- leitura e análise de um depoimento de um Mestre de capoeira, falando sobre o não confronto direto na capoeira;
- criar movimentos de esquiva de um golpe; conhecer e praticar as esquivas na capoeira;
- leitura e discussão do código penal de 1889 que caracteriza a capoeira como crime;
- análise de um jogo de capoeira (vídeo), focando atenção nos golpes utilizados; pratica dos movimentos analisados, buscando relacionar ataque e defesa nos golpes;
- realizar uma entrevista com um mestre de capoeira;
- re-analisar fotos e vídeos de capoeira ressaltando seus elementos essenciais;
- construção de uma roda de capoeira juntamente com um mestre.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A incorporação do termo cultura corporal na área da educação física, para além de uma simples expressão, deve se vincular e se explicitar cada vez mais como uma proposta pedagógica. Trata-se, assim, de uma forma de melhor direcionarmos o processo educativo, tornando essa atividade cada vez mais consciente para o professor e, assim, cada vez mais significativa.

Tendo por finalidade do trabalho com a cultura corporal o processo de humanização dos educandos (o que se dá na escola via a apropriação dos conhecimentos relativos à expressão corporal já produzidos pela humanidade), procuramos contribuir para a

elaboração de uma metodologia de ensino adequada a esse fim. As categorias de *conhecimentos essenciais* e de *tarefas orientadoras de ensino* foram apresentadas por nós não como uma proposta metodológica acabada, mas antes como elementos constituintes para essa proposta e, juntamente com a categoria *Tema*, devem ser melhor aprofundadas e elaboradas para a construção da referida metodologia de ensino da educação física.

Dentro dessa perspectiva e desse material elaborado, enxergamos as seguintes tarefas a serem feitas:

- a) *elaboração e sistematização dos conhecimentos essenciais ou objetivos relacionados à expressão corporal, dentro das áreas de estudo: ginástica, esporte, jogo, luta e dança*; (o que demanda um trabalho coletivo entre os especialistas nas referidas áreas e os professores atuantes no ensino e o entendimento de que existem conhecimentos objetivos sobre a realidade e que tais conhecimentos devem ser socializados/ transmitidos pela escola)
- b) *Elaboração dos temas de estudo e sua organização e sistematização de acordo com os ciclos de escolarização* (o que demandaria uma hierarquização dos conhecimentos pautada numa concepção de desenvolvimento das crianças).

5. REFERÊNCIAS

BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*, 1991

BOTONI, C. 2003 *A educação física no espaço da creche : relato de uma experiência* São Paulo : EEFÉ-USP, 2003

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física Cad. CEDES v.19 n.48 Campinas ago. 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais.*, v. 7 educação física, Brasília: MEC, 1997

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez. 1992

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

DAVIDOV, V. *Tipos de generalización em la enseñanza*. Moscou, Progreso. 1972

DUARTE, N. A individualidade para-sicontribuição a uma teoria histórico - social da formação do indivíduo. Campinas : Autores Associados, 1993

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Cadernos Cedes, Campinas, ano XIX, nº. 44, p. 85-106, abr. 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

NEIRA, M. G e NUNES. M.L.F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006

OLIVEIRA, B. *A dialética do singular- particular- universal*, pp 25-51 in, ABRANCHES, A.A; SILVA, N.R da; MARTINS. S.T.F *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005

PISTRAK, M.M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1997

SFORNI, M.S de F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade*. Tese Doutorado USP. São Paulo, 2003

WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*: Campinas: Papirus, 1991

endereço eletrônico:

carolina_picchetti@hotmail.com

endereço para correspondencia

Rua: Don Duarte Leopoldo, nº 15

Cambuci, São Paulo- SP CEP: 01542-000