

# **PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS DA AÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRÊS PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

CARARO, Luciane Gorete

## **RESUMO**

Este trabalho é um estudo que analisou, em uma perspectiva crítica, as proposições metodológicas enunciadas por três teorias da Educação Física escolar denominadas Teoria do Ensino Aberto, Teoria Crítico-Emancipatória e Teoria Crítico-Superadora. Buscou-se estabelecer, por meio de uma revisão bibliográfica nas obras de referência, o contexto social de sua formulação, as bases teóricas que lhes norteiam e a proposição metodológica de ação docente por elas apontada. É possível concluir que as três proposições tiveram e têm significativo valor para a área ao fazerem parte de um quadro teórico de denúncias e mudanças. Espera-se, com o presente trabalho, contribuir para o entendimento dos professores que atuam na rede escolar, dos fundamentos destas proposições, produzindo conhecimentos sobre o tema no intuito de minimizar os desafios postos à educação na contemporaneidade.

## **Palavras-chave**

Educação Física. Teorias. Metodologia de Ensino.

## **PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS DA AÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRÊS PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

CARARO, Luciane Gorete

A forma de condução dos docentes ou o conjunto das ações que dirigem e estimulam o processo de ensino e aprendizagem, nas diversas áreas, é o que denomina-se método de ensino. Os métodos de ensino são, portanto, procedimentos organizados que conduzem a um certo resultado, modos de agir e proceder.

As metodologias têm em sua essência razões de ação, ou seja, a forma como foram pensadas, organizadas e postas em prática, têm uma coerência interna com a concepção de mundo, de sociedade e de homem, explicitada pela base teórica que lhe oferece suporte.

Na Educação Física escolar as discussões sobre a metodologia do ensino tomam corpo com o movimento crítico, a partir de 1980. Neste período o Brasil situava-se historicamente na desvinculação de sua forma de governo autoritária do período da Ditadura Militar. Esta abertura, social e politicamente motivada, trazia em seu bojo a necessidade de novas teorias educacionais. Daí que, no campo da educação, novas teorias pedagógicas se configuraram.

Fruto desse contexto, movimentos críticos na área da Educação Física se constituíram. As críticas dirigiam-se principalmente à presença, quase que única, do esporte na escola e as correntes que supervalorizavam a técnica e a aptidão física.

Das teorias que surgiram em meados da década de 80, Castellani Filho (1997) elaborou uma classificação distinguindo-as como propositivas, as que apresentam metodologias de ação docente

e, como não propositivas as que apresentam um quadro teórico sem propor uma forma de desenvolvê-las na prática pedagógica.

Para este estudo foram eleitas três teorias propositivas de viés crítico-progressista com clara explicitação dos encaminhamentos metodológicos coerentes com as bases teóricas por cada uma enfatizada; são elas: Teoria do Ensino Aberto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1991), Teoria Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2001, 2004) e a Teoria Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1993). A exposição dessas teorias tem o intuito de verificar as diferentes respostas dadas à questão de como ministrar aulas de Educação Física num enfoque crítico.

As obras, em forma de livro, sobre as quais estudaremos, foram escolhidas também pelo fato de terem sido amplamente veiculadas em meios acadêmicos e escolares, fazendo parte dos discursos de professores e de textos institucionais como as Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2008).

Vejamos, pela ordem de surgimento, a primeira: a Teoria do Ensino Aberto. Esta concepção apresenta-se no cenário brasileiro na década de 1980, tendo principiado, teoricamente, pela presença do professor alemão Reiner Hildebrandt na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, a partir do ano de 1984. O trabalho por ele desenvolvido levou à necessidade da editoração no Brasil do livro já divulgado na Alemanha, **Concepções abertas no ensino de educação física** (1986), com cento e quarenta e duas páginas, escrito em parceria com Ralf Laging. Outra obra de referência: **Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**, com cento e treze páginas, foi escrita pelo Grupo de Trabalho Pedagógico, que reuniu professores da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal de Santa Maria, dedicados às formulações teóricas e práticas com base no ensino aberto. Esse segundo livro foi editado em 1991.

A concepção teórica que orienta esta tendência é a Teoria Sociológica do Interacionismo Simbólico. Esta teoria é uma

perspectiva da Psicologia Social, que teve origem no final do século XIX, e tem como principais nomes George Herbert Mead (1863-1931) e Herbert Blumer (1900-1987).

O significado se constitui na categoria central da teoria. Ele é construído na interação entre atitudes, sempre em termos de ação, de papéis sociais ou de componentes, entre os membros do grupo de pessoas; e na auto-interação, definida como o exercício de se colocar no lugar do outro.

Haguete (1995, p. 35) sintetiza as três premissas básicas do Interacionismo Simbólico:

- i. O ser humano age com relação às coisas na base dos sentidos que elas têm para ele.
- ii. O sentido destas coisas é derivado, ou surge, da interação social que alguém estabelece com seus companheiros.
- iii. Estes sentidos são manipulados e modificados através de um processo interpretativo usado pela pessoa ao tratar as coisas que encontra.

A produção de significados é feita na base do consenso. É possível perceber, no estudo das obras, o quão coerente os autores, na área de Educação Física foram a essa teoria, enfatizando, nas exemplificações e argumentações teóricas, a necessidade da construção do significado, a ação e o consenso, coletivamente elaborado.

O primeiro livro, **Concepções abertas no ensino de educação física** (HILDEBRANDT; LAGING, 1986) explicita, de modo claro, a necessidade de rompimento com padrões de mensuração e rendimento atribuídos ao esporte escolar, presentes hegemonicamente no contexto educacional. O privilégio destes aspectos, mensuração e rendimento, é o ponto de partida para a problemática apontada.

O desinteresse geral, a falta de motivação, o aborrecimento de nossos alunos (e ainda mais de nossas alunas) para com e no esporte escolar não é uma ficção, mas uma realidade que deverá fazer

pensar todos nós, atuantes na pedagogia do esporte e no esporte escolar (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. viii).

Os autores clarificam a necessidade de compreender as intenções da obra para não mitificá-la. Procuram, com ela, fundamentar decisões que entram no ensino, ou seja, apresentar um princípio orientado para a prática. Para tanto, a discussão se atém ao **ensino aberto**, o que podemos inferir como **orientado no aluno**. Outro item objetivado é a apresentação de **exemplos práticos**, os quais são definidos como estímulos para os professores, leitores da obra, construir sua própria prática.

O termo **aberto** é prioritário nas idéias desta concepção. É colocado como objetivo maior que o aluno seja capacitado no trato com os conteúdos esportivos em ambientes escolares ou não. Com esta capacitação, função da Educação Física, o aluno poderá criar situações esportivas enquanto criança e, depois, em sua vida adulta, com seus pares ou de forma isolada. Estas situações ocorrerão pelo fato de o aluno ter conseguido um grau de abertura em suas práticas.

Para isso, as práticas de ensino se encaminharão para a construção de situações de ensino, nas quais o planejamento, as escolhas pelo conteúdo, a definição dos objetivos, o modo de aprendizagem e a avaliação são abertos, ou seja, centrados no aluno, levando-o a participar das decisões, solicitando-lhe um grau mais elevado de emancipação, criatividade e co-responsabilidade nas alternativas de ação. O grau de abertura deve ser crescentemente direcionado para a consciência da responsabilidade de suas decisões. Com este encaminhamento, pretende formar para a autonomia.

O quadro apresentado no livro **Concepções abertas no ensino de educação física** demonstra a seqüência lógica de organização para a prática do ensino aberto, colocando os princípios norteadores do processo, as situações como itens centrais, as visões de planejamento e as sugestões de atividades.

Por ordem de acontecimento num processo educativo são indicados: a) Os requisitos: aceitação do ambiente institucional do momento, empreendimento autônomo da reforma das aulas de Educação Física, aproveitamento do espaço de ação realmente existente, teste da relação professor-aluno; b) A colocação da situação no centro: arranjo de situações de ensino, exercício e aplicação por meio de tarefas, temas, questões, estímulos ou arranjos de aparelhos; c) O planejamento com muitos caminhos abertos: depende das pessoas participantes da aula, é uma preparação para atingir as necessidades dos alunos e os meios de solução; e, d) Atividades para situações de ensino: encontrar uma orientação de ação em conjunto, analisando os conteúdos de Educação Física e Esporte, com informações iniciais, aprendizagem social e bloco de informações, as situações de ensino e o procedimento seguinte devem ser refletidos, o professor é pensado como conselheiro, há diálogos de aula, todos devem estar preparados para mudanças, são preparados materiais e situações de ensino alternativas. A avaliação dos processos de ensino ocorre em conjunto.

Os requisitos apontam para as fundamentações mais amplas, numa espécie de diagnóstico da compreensão destes para posterior efetivação da prática de ensino. Nestes requisitos, chama a atenção o teste da relação professor-aluno, visto que a atuação do professor, nesta tendência, é contrária à atuação em um modelo tradicional, sendo-lhe exigido já, no início do processo, que este tenha consciência das limitações de intervenção que possa realizar, bem como a forma de condução das mesmas. A forma de condução dessas situações é enfatizada. É possível fazermos essa afirmação pela indicação da colocação da situação no centro da formação do ensino aberto, ou seja, as situações de aprendizagem têm privilegiada importância.

No segundo livro, **Visão didática da educação física**, ao apresentar os exemplos a nomenclatura de aulas abertas é seguida do substantivo experiência, apontando-a como uma categoria

necessária, dada a importância do fazer e sentir nesta linha pedagógica. São apontados cinco exemplos práticos; como temas das aulas são colocados o saltar, a dança (bumba-meu-boi), a natação e a ginástica.

Para maior compreensão das ações docentes exemplificadas, analisemos uma, a tratada no primeiro livro, cujo tema era Jogos. Este tema foi trabalhado com uma série de aulas numa unidade temática em que o objetivo era aprender a jogar handebol autonomamente. As primeiras aulas consistiam numa apresentação do tema pelo professor, que, logo em seqüência, solicitava que os alunos se organizassem para escolher sobre o que aprenderiam dentro dessa temática e como ela se desenvolveria.

Para a execução dos conteúdos escolhidos por professores e alunos, o professor distribuiu aos alunos, organizados em grupos conforme a escolha de cada um, folhas com tarefas onde havia pedidos como: encontrar um jogo com a utilização da trave de handebol, ou, assim é um arremesso com salto! Experimentem. Durante as aulas os alunos tinham liberdade para migrarem de grupo e executar diferentes tarefas. Ao final de cada aula, se organizavam para demonstrar ao grupo o que haviam criado ou aprendido e 'pensar' as próximas aulas. Por vezes eram disponibilizadas aos alunos imagens de arremessos, passes e saltos como forma de desafiá-los. Também as tarefas induziam a um desafio como frases que perguntavam: 'como posso arremessar mais firme?'

No exemplo o sistema de avaliação foi discutido por todos, com liberdade para criarem critérios de o que se avaliaria e quanto valeria cada um dos critérios criados. No final desta temática fizeram uma avaliação onde todos avaliavam a todos, expressando apreciações e julgamentos sobre, principalmente, as atitudes perante o grupo.

A ajuda e o esforço deveriam ser altamente avaliados, visto que o mais importante para o êxito da aula é o fato de que cada um se esforça, que atua junto na formação das aulas e que a ajuda é recíproca. Caso contrário, não haveria nenhuma aula.

Correspondentemente, a colaboração é avaliada como o segundo critério mais importante. Idéias e técnicas formam os degraus mais baixos (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 66).

Mesmo apresentando as exemplificações, os autores deixam claro o fato de ser um processo incipiente, e que de forma alguma deve ser vislumbrado como uma receita. Abordam também a possibilidade de frustração aos docentes que se dispuserem a trabalhar numa concepção aberta, pois por vezes, os alunos reagem com insatisfação e protestos.

Este alerta é bem colocado pelos autores, porque em uma concepção aberta, todos têm liberdade e autonomia para tomar decisões e este processo pode, por vezes, abalar os valores tradicionalmente delegados ao professor, como a responsabilidade sobre os encaminhamentos da aula.

Os dois livros aqui comentados enunciam com teoria e exemplos a concepção aberta de ensino; configuram-se as obras de referência da tendência de ensino aberto na Educação Física. Verifica-se no primeiro, traduzido do alemão, e no segundo, do Grupo de Trabalho Pedagógico, um cuidado especial com os exemplos práticos, minuciosamente detalhados, demonstrando o como se traduz uma ação educativa sob os seus princípios.

A segunda, teoria estudada, em ordem de surgimento, foi a Teoria Crítico-Emancipatória. A tendência crítico-emancipatória tem como principal nome o professor doutor Elenor Kunz, que atualmente está vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Educação Física, desenvolvendo pesquisas na linha da pedagogia do esporte. A concepção teórica que a orienta é a Teoria Sociológica da Razão Comunicativa, de Jürgen Habermas (1929- ), filósofo e sociólogo alemão, considerado herdeiro e representante da Escola de Frankfurt.

Habermas trava em suas obras um embate entre uma razão técnica e instrumental e outra comunicativa e consensual, esta última apresenta-se como uma alternativa à primeira. Gonçalves (1999, p.



133) argumenta que há a necessidade do uso dessa razão em uma ação comunicativa: “Habermas propõe um modelo ideal de ação comunicativa, em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna”.

A utilização de uma ação comunicativa sem coação corrobora à emancipação, termo também tomado por Kunz (2001, 2004) para nomear a tendência da Educação Física por ele principiada.

Esta concepção de Educação Física ganha força no cenário brasileiro com o livro **Educação Física: ensino e mudanças**, com duzentos e sete páginas, o qual foi publicado, em sua primeira edição, no ano de 1991, e é fruto de sua tese de doutorado, defendida em Hannover na Alemanha. Outra obra, em forma de livro, que constitui meio de divulgação desta abordagem é **Transformação didático-pedagógica do esporte**, publicada no ano de 1994, com cento e sessenta páginas, pelo mesmo autor.

O primeiro trabalho consiste em uma análise profunda da Educação Física escolar em duas escolas, uma pública e outra particular, na cidade de Ijuí – Rio Grande do Sul. Realizou um estudo de caso, envolvendo quatro alunos, os dois mais ‘fracos’ e os dois mais ‘fortes’ de uma sexta série de cada escola.

Seu objetivo foi investigar a **Cultura do Movimento** a partir de análises da vida cotidiana desses alunos. Tendo como base as argumentações da teoria alemã, Kunz (2001, p. 38) assim expressa a concepção de cultura de movimento:

Cultura de movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. Em todas as Culturas podem ser encontradas as mais diferentes expressões de danças, jogos, competições ou teatros movimentados.

Argumenta, ainda, que há uma cultura de movimento formalizada, também apontada como tradicional, e outra cuja apresentação é informal. Nesta, também existe o aproveitamento da cultura de movimento tradicional, porém sua utilização 'respeita' apenas o interesse de quem a pratica e o espaço que lhe é disponível para realização.

Instigante apontamento faz, quando remete a uma cultura de movimento informal, os desdobramentos da forma institucionalizada desta cultura, como, por exemplo, a maciça presença da 'pelada' de futebol nas práticas infantis.

Ao tecer o pano de fundo para uma crítica à Educação Física presente nas escolas, Kunz (2001) aponta para a exacerbação do conteúdo esporte. Isso se constata pelas entrevistas com os dois professores regentes das turmas dos alunos participantes da pesquisa. A crítica remete também ao fato de ocorrer forte incoerência entre os valores do esporte institucionalizado (competição, sucesso de um e insucesso de outro, concorrência, etc.) e os valores e princípios necessários à intencionalidade pedagógico-educacional.

A Educação Física escolar parece ter a obrigação de copiar o desporto de competição típico dos clubes esportivos e que se caracteriza pelo treinamento e pela competição, e como um produto de comércio e de consumo (KUNZ, 2001, p. 109).

No desenrolar dos diálogos sobre a disciplina Educação Física escolar com os alunos tidos como fracos, o autor percebe o quanto estes se sentem discriminados nas aulas, atribuindo a elas a discriminação pelo 'não saber se movimentar' segundo os padrões técnicos de desempenho do esporte normatizado.

Ao contrapor esta visão de Educação Física frente a nomeada tradicional, vai-se delineando a concepção de educação optada por esta tendência. Ela assume a postura por uma educação libertadora no sentido freiriano que este termo abarca; assim, a educação, para

além de uma qualificação de indivíduos, no sentido individual, deve, também, promover uma qualificação para que os sujeitos atuem por meio de uma ação comunicativa para a emancipação da sociedade.

Ao refletir sobre as perspectivas para as mudanças na concepção de Educação Física, o idealizador da teoria coloca a emancipação como o objetivo fundamental. Daí, o fato de indicar a necessidade de ocorrerem mudanças funcionais quando o processo de ensino norteia-se pela **ação-reflexão-ação**.

O sentido essencial das atividades realizadas na Educação Física deve ser entendido, portanto, por duas diferentes categorias, ou seja: para o *'pensar e para o fazer'*.

Pela integração do 'Pensar e Fazer', como processo permanente na Educação Física, haverá a possibilidade de se realizarem, pelo Movimento, outras Funções, como por exemplo as funções criativa, comunicativa, explorativa do movimento. Este processo do 'pensar e fazer' não se deve relacionar somente à prática do movimento na Educação Física, mas deve também refletir sobre as relações Sócio-políticas e os condicionantes históricos e culturais do esporte e do movimento humano em geral (KUNZ, 2001, p. 184, grifo do autor).

Este encaminhamento é feito sempre de modo a transcender, emancipar e proporcionar a maioria ao educando. Os conceitos utilizados têm sua base na teoria crítica da Escola de Frankfurt, mais especificamente em Jürgen Habermas, na Teoria da Ação Comunicativa. Utilizando-se desta base teórica, Kunz (2004) adaptou um esquema que relaciona a constituição de um processo de ensino com os conteúdos, o método e os objetivos.

Seguindo os princípios no qual se contempla o trabalho, a interação e a linguagem e visando ao desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa, o autor organiza, didaticamente as aulas. Essa organização, dentro de uma concepção dialógica para o movimento humano nas aulas de Educação Física, deve ser direcionada para contemplar três momentos, que se organizam num contínuo e crescente grau de dificuldades. Esses

momentos são nomeados como: a) transcendência de limites pela experimentação; b) transcendência de limites pela aprendizagem; e, c) transcendência de limites pela criação.

O primeiro momento, apresentado como forma direta por Kunz (2001; 2004), consiste na realização espontânea e não problematizada de movimentos já conhecidos, uma exploração das próprias possibilidades e capacidades.

Os exemplos citados pelo autor como referência a uma prática docente assim encaminhada consistem em oferecer aos alunos arranjos materiais para que estes os utilizem e manipulem de modo livre, não pensado. Este momento é definido como **transcendência de limites pela experimentação**.

O segundo momento reporta-se ao movimento da maneira como foi apreendido ao longo do tempo:

Quando a forma direta e espontânea do contato e entendimento com o Mundo e o que nele estiver à sua disposição não é mais o suficiente, é possível, também, aprender de forma reflexiva ou por imitação alguns padrões ou destrezas motoras. Para interpretar uma realidade do movimento, desta forma, pode-se recorrer, no caso do ensino da Educação Física, ao recurso da apresentação de imagens do movimento a ser aprendido, sem contudo indicar a solução completa do problema a ser solucionado pelo se-movimentar (KUNZ, 2001, p. 176).

Objetiva-se, nesse momento, que o aluno, ao ser confrontado, por meio de diálogos, situações e jogos, com a forma de movimento mais elaborada, acompanhe, realize, compreenda e proponha soluções. Este momento é nomeado de **transcendência de limites pela aprendizagem**.

O fechamento de uma ação pedagógica é obtido com a efetivação do terceiro momento:

A terceira etapa da aprendizagem relaciona-se com os atributos do criar e inventar. Nesta o educando – num processo de ‘ação-reflexão’ e por sua natureza plástica e flexível para o ‘compreender-o-mundo-pela-ação’ –

descobre a relatividade das exigências opressoras do Mundo exterior/meio. Correr, saltar, arremessar, nadar, jogar, etc. deixam-se interpretar como uma forma muito especial de 'compreender-o-mundo-pela-ação'. Interrompendo-se o processo situacional-pessoal da 'superação de Limites' (Freire) passa-se a entender a 'unidade de vida comum' do meio social e lutar por sua humanização (KUNZ, 2001, p. 181).

Nesta perspectiva, o passo denominado de **transcendência de limites criando** vem responder à necessidade de alteração da realidade pelos sujeitos, mediante a problematização de situações de aprendizagem antes postas; o aluno age de forma inventiva e criativa, dando novo sentido/significado ao se-movimentar.

Esta forma de ensinar pode ser resumida, segundo o autor de referência, em três princípios de ação dos alunos:

Que os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos;

Que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam, numa forma de exposição que todos possam entender;

Por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também o que ainda não sabem ou aprenderam (KUNZ, 2004, p. 124).

Com esses três princípios, fica evidente que os objetivos do processo de ensino, na perspectiva crítico-emancipatória, concentram-se em ações de intervenção docente para atingir as categorias trabalho, interação e linguagem. Sob esse enfoque, uma unidade de conteúdo é organizada privilegiando os três momentos de transcendência de limites: pela experimentação, pela aprendizagem e pela criação.

A terceira teoria, objeto deste estudo é a Teoria Crítico-Superadora. No ano de 1992, foi editado um dos livros que maior alcance logrou no cenário da Educação Física. A obra, intitulada

**Metodologia do ensino de educação física**, que possui cento e dezenove páginas, foi escrita por um grupo de autores, reunidos pelo convite de Castellani Filho. O Coletivo de Autores tinha a incumbência de produzir o livro de Educação Física para uma coletânea denominada Coleção Magistério/2º. Grau: Série formação do professor. Esta série possuía também livros para as disciplinas de atuação no ensino de 1º. Grau.

Esta teoria situa sua concepção teórica no Materialismo Histórico e Dialético, concepção filosófica de Karl Marx (1818-1883) que aponta o homem como ser histórico, que constrói, determina e é determinado pela materialidade que o cerca. Norteia-se por categorias que são a Contradição, a Totalidade e a Mediação (GADOTTI, 1991).

Na introdução da obra referente à Educação Física, os coordenadores da coleção, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo, argumentam que os livros da coleção estão “[...] pautados pelo seu caráter científico e sistemático, em estreita ligação com exigências metodológicas do ensino e aprendizagem” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 7).

Ainda no início do livro, que fazia parte da Série Formação de Professores, os coordenadores explicitam o delineamento da base teórica que norteia a série de obras:

Sabemos que as múltiplas dificuldades que incidem nas atividades do magistério – por exemplo, os baixos salários, as más condições de trabalho e as deficiências da formação profissional – advêm fundamentalmente de condicionantes estruturais da sociedade e do sistema de ensino. É inquestionável que as transformações no ensino são inseparáveis das transformações sociais mais amplas. Todavia, acreditamos que a formação teórica e prática do professorado, aliada a uma consciência política das tarefas sociais que deve cumprir, pode contribuir para a elevação da qualidade do ensino e da formação cultural dos alunos, condição coadjuvante para a efetivação de lutas na direção da democracia política e social (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 8).

Com essa argumentação, a base teórica explicita o atrelamento ao materialismo histórico, aponta as dificuldades que os determinantes sociais impõem a uma mudança nas práticas educativas e coloca a contribuição possível do ensino para a construção de uma democracia.

O processo de elaboração do livro durou vinte meses, durante os quais o coletivo se reuniu em tarefas como seminários de estudo e elaboração do texto. O documento base de onde partiram as discussões foi as Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º. Grau: Núcleo Comum, Educação Física. Este documento que fora publicado pelo Ministério da Educação no ano de 1988, tinha sido redigido por Castellani Filho; no entanto, o mesmo autor, ao ser solicitado para a elaboração do livro **Metodologia do ensino de educação física**, via a necessidade de ‘superar’ o documento. Com este intuito, convocou o coletivo de autores, intentando que esta tarefa seria mais profícua com a participação de um grupo, com as diferentes bagagens teóricas e práticas que cada um abarcava.

Fica explicitado que os encaminhamentos do livro não podem ser tomados como um receituário, visto que o objetivo era proporcionar “[...] elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento” por parte do professor, porque “a apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 17).

Ao argumentar sobre a legitimidade de uma disciplina como componente curricular, e, mais especificamente a Educação Física, é utilizada a categoria de totalidade, alegando que a sua ausência comprometeria uma perspectiva dialética: no plano desta totalidade.

Os autores se atêm às concepções pedagógicas de Dermeval Saviani (1995, p. 20); para tanto, explicitam a noção de currículo por ele enfatizada como “[...] o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado”. Também, utilizando-se do mesmo autor (SAVIANI, 1995, p. 23), argumentam para o saber

escolar tido como o “[...] saber dosado e seqüenciado para efeito de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo”.

A discussão sobre currículo é tomada como necessária para o engajamento a favor das camadas populares, a fim de constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade apresentada como complexa e contraditória. Para isso, os princípios que devem envolver o currículo são: a relevância social do conhecimento, a contemporaneidade do conteúdo, a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno e a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. Delineia-se, assim, uma concepção de currículo oposta à lógica formal e compreendida a partir da à lógica dialética.

[...] a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados.

[...] a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 34).

O trato com o conhecimento, nesta perspectiva, deverá apresentar a historicidade dos conteúdos, demonstrando o seu início e desenvolvimento, que foi produzido pelos homens, abrindo o caminho para a consciência, que são os homens em suas condições objetivas que produzem as realidades.

O objeto de estudo da Educação Física, tratada como uma prática pedagógica é definido como **cultura corporal**; a expressão, utilizada de forma genérica, abrange os temas que lhe são inerentes,



como jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímicas e esporte. Estes temas tomados como cultura corporal, constituem o conhecimento de que deve tratar a Educação Física escolar e representam, simbolicamente, as realidades vividas em diferentes tempos históricos.

Por isso se afirma 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 retraçados e transmitidos para os alunos na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 38).

Após fazer considerações sobre a perspectiva de currículo na obra enfocada, os autores fazem uma breve aproximação histórica da Educação Física, buscando assim, alargar a definição do que ela foi e do que deveria ser.

O tempo e espaço tomados como base para iniciar essa revisão histórica, por constituírem-se no incipiente surgimento da sociedade capitalista, é a Europa da segunda metade do século XVIII e primeira metade do século XIX. Aqui, segundo o Coletivo de Autores (1993, p. 51), “para a nova sociedade, tornava-se necessário ‘construir’ um novo homem, mais forte, mais ágil, mais empreendedor”.

O anseio de cuidar do corpo, metaforicamente, representava assim, estar cuidando da sociedade,

[...] práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 51).

O caráter científico, com base nas ciências biológicas, confere aos métodos ginásticos/educação física o respeito que lhe era necessário para incorporação nos hábitos ‘modernos’ daquele tempo histórico.

As idéias exacerbadas de higiene e eugenia permeavam os discursos que defendiam as práticas corporais, inclusive no Brasil no início do século XX. Outra influência forte, no Brasil, refere-se ao encaminhamento destas práticas com um caráter militar, a qual se manteve até o término da Segunda Guerra Mundial, quando novas tendências tomaram corpo. Fecha-se o breve histórico da Educação Física, exposto no livro, com os movimentos nomeados de 'renovadores', quais sejam, a Psicomotricidade, a Educação Física Humanista e o Esporte para Todos.

Os encaminhamentos deixam claro que “os conteúdos da cultura corporal a serem aprendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 87). A esta primeira orientação são acrescidas as capacidades de constatar, interpretar, compreender e explicar essa mesma realidade, emergindo daí uma relação dialética para a obtenção de um conhecimento; este conhecimento a ser apreendido expressa uma concepção científica de mundo. Nesse sentido, a aula “[...] aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (Ibid., p. 87).

Uma exemplificação de estruturação de aula, apenas apresentada como forma explicativa, é composta por três fases:

Uma primeira, onde conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas.

Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento.

Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes.

Representada graficamente, a estrutura da aula corresponde a uma espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão se ampliando cada vez mais. Seu início estreito representa o primeiro momento no qual se apresentam as referências pela sistematização do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 89).

A aula planejada, ao contemplar estes três momentos, deve, ainda, se ater a outra questão: a escolha das diferentes manifestações deve respeitar os níveis de desenvolvimento. No livro, os níveis de desenvolvimento são expressos através dos ciclos, sendo:

1º. – Ciclo de organização da identificação da realidade (1ª. a 3ª. séries do ensino fundamental);

2º. – Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (4ª. a 6ª. séries do ensino fundamental);

3º. – Ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento (7ª. a 8ª. séries do ensino fundamental);

4º. – Ciclo de sistematização do conhecimento (1ª. a 3ª. séries do ensino médio).

Ao assumir este encaminhamento no trato com os conteúdos jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança, a proposta é redimensioná-los, discutindo as suas origens, manifestações e contradições.

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 41).

O redimensionamento do conteúdo, conduzido pelas categorias do materialismo dialético, ocorre ao ser tratado como um conhecimento histórico, acumulado pela humanidade e passível de ser aprendido pelas novas gerações. Estas devem percebê-lo como dinâmico e contraditório, como uma prática social.

O debate, na obra, em torno da avaliação é feito explorando a contradição existente entre uma avaliação centrada em testes e medidas, com vistas à produção da meritocracia, a favor do princípio

do rendimento, e uma avaliação na perspectiva da reflexão segundo as bases de uma proposta superadora:

O que se destaca é que a avaliação apresenta, em sua variedade de eventos avaliativos, em cada momento avaliativo, o que a constitui como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma.

O sentido que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 112).

Para tanto, serão necessários momentos avaliativos informais e formais, analisados sob o enfoque do projeto histórico almejado, do tempo pedagógico, da compreensão crítica da realidade, das intencionalidades, do aspecto qualitativo e da reinterpretação de valores e normas. Assim, espera-se superar o modelo hegemônico, na década de 1990, de enfoque técnico quantitativo.

O encaminhamento, propriamente dito, de uma prática docente tomada pelos princípios da Teoria Crítico-Superadora é exemplificado em dois momentos da obra: o primeiro, em capítulo próprio dirigido à discussão metodológica, e o segundo, nas argumentações sobre a avaliação. Os autores afirmam a exigência de se estruturar uma nova concepção de método, visto que há uma nova abordagem da área. No entanto, os exemplos são sintéticos demais, não conseguem demonstrar a exploração prática das categorias do materialismo histórico por eles defendidas.

### **Considerações finais**

A metodologia de ensino, o conhecimento sobre suas premissas, seu referencial e sua forma de efetivação constitui elemento fundamental para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Na Educação Física, conhecer e revisar as teorias críticas colocando-as nas ações docentes cotidianas oferece ao professor, entre outras fontes de subsídios, os meios necessários à legitimação da área no contexto escolar conferindo ações responsáveis à ação docente.

As três teorias críticas aqui revisadas: Teoria do Ensino Aberto, Teoria Crítico-Emancipatória e Teoria Crítico-Superadora, tiveram notório valor ao divulgarem e criticarem uma Educação Física alienada, na intenção de romper com as visões crítico-reprodutivistas da área e apresentar novos caminhos. Cada uma delas, a seu modo, apontou uma base teórica e sobre ela assentou seu método de ensino. Três teorias que situaram, fortaleceram e articularam a Educação Física brasileira, embora seu alcance tenha notadamente sido maior no meio acadêmico e teórico e menor nas práticas educativas.

Reconhecemos que este trabalho é uma revisão para aproximação teórica da professora/pesquisadora com seu objeto de estudo: as propostas de encaminhamento metodológico com viés progressista. Para Snyders (1976) autor de referência na escola progressista esta caracteriza-se pela vontade de transformação, vendo na escola uma possibilidade de ação para a efetivação desta transformação, apoiando-se sempre no senso do coletivo.

Apresentamos a classificação feita por Oliveira (1997) das tendências da Educação Física em que situa a Teoria do Ensino Aberto como uma corrente progressista crítica. Faz essa classificação respaldada na divisão das tendências pedagógicas apresentadas por Libâneo (1983). No entanto, é comum encontrarmos argumentações contrárias, sob a alegação de que por ser de base fenomenológica, não se constitui numa tendência crítica e que é impossível a troca de experiências sugeridas pela teoria porque os alunos vivem em classes e realidades diferentes (ORVATH; MATA, 2007).

Em nosso posicionamento, compartilhamos da classificação feita por Oliveira (1997), visto que ocorre por essa teoria um

rompimento com os paradigmas técnicos e competitivos da Educação Física e, ainda, confere a possibilidade de construção de significados perante as atividades corporais e a mobilização para a ação, característica fundamental para uma mudança social.

Muitos autores já analisaram as tendências aqui apresentadas e novos estudos são necessários, principalmente, no que tange a buscar e verificar experiências docentes já efetivadas com base nas três teorias.

## REFERÊNCIAS

CASTELLANI FILHO, Lino. Projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 11-19, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 1. reimpressão. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Marx**: transformar o mundo. 2. ed. São Paulo: FTD, 1991.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Teoria da ação comunicativa de Habermas. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 66, abr. 1999.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO. **Visão didática da educação física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino e mudanças. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **ANDE/Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, ano 3, n. 6, p. 11-23, 1983.

ORVATH, Edinéia de Fática; MATA, Vilson Aparecido da. Educação física escolar e corpo: propostas metodológicas e PCN. **Iniciação científica/CESUMAR**, v. 9, n. 1, p. 13-26, jan./jun. 2007

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995b.

SNYDERS, Georges. **Escola, classes e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1976.

