

Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências

CDD. 20.ed. 371.12
796.017

Walter Roberto CORREIA*

*Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.

Resumo

O presente ensaio tem por objetivo analisar os conceitos de abordagem de ensino e tendências pedagógicas no campo da Educação Física Escolar. A partir da exploração da literatura especializada, foi possível indagar sobre o grau de consistência interna das teorias pedagógicas produzidas nos anos 80 e 90 do século passado, como propostas sistematizadas para o ensino da Educação Física e suas implicações para o processo de formação docente. Desta forma, é proposto que a partir de uma aproximação acadêmica e profissional, seja possível promover um avanço na direção da sistematização do conhecimento.

UNITERMOS: Educação Física; Abordagem de ensino; Formação docente.

No contexto educacional brasileiro, a Educação Física Escolar vem elaborando sua historicidade desde o século XIX, a partir das múltiplas contingências políticas e pedagógicas. Esse fato ou obviedade nos impele a compreender em parte suas manifestações e/ou proposições práticas e discursivas nos diferentes momentos de sua trajetória. A sua inserção e valorização no sistema educacional atendeu a certas demandas ideológicas e culturais que, não obstante, expressaram recorrentemente uma não consensualidade em torno dos seus propósitos e, sobretudo, em relação à especificidade do objeto de ensino e da aprendizagem.

Nesse processo evolutivo, a Educação Física assumiu configurações como uma prática educativa formatada por diferentes matrizes teóricas e institucionais, como por exemplo, os “Métodos Ginásticos Europeus”, o “Método Desportivo Generalizado”, o “Tecnicismo Esportivizante”, a “Psicomotricidade”, o “Movimento do Corpo Humano”, a “Corporeidade”, a “Educação Motora”, a “Cultura Corporal”, a “Cultura Corporal de Movimento” e, atualmente, a noção do “Se-Movimentar”. Cada uma dessas proposições decorre da dialética sistêmica (BETTI, 1991) entre os âmbitos do micro sistema (sistema educacional, escolas, aulas de Educação Física, professores e professoras) com o macro sistema (realidade histórica, sistema cultural, modelo econômico e as estruturas de poder).

A resultante dessas condicionantes implicou na concorrência por legitimação e eficácia no plano da ação educativa por parte dos mais diversos grupos de interlocutores situados nas esferas profissionais e acadêmicas. Como não poderia deixar de ser,

a elaboração de propostas didáticas e metodológicas para o ensino da Educação Física na escola circunscreveram-se numa dimensão perpassada por ações que reivindicam justificação e hegemonia por parte dos diferentes agentes do campo educacional.

Efetuando um “recorte” temporal na história da Educação Física no Brasil, os anos 80 e 90 do século passado implicaram um trabalho intenso de revisão e proposição paradigmática dos aspectos acadêmicos e profissionais da Educação Física. Esse processo acompanhou uma tendência mundial e teve como um vetor fundamental, as produções provenientes dos programas de pós-graduação no âmbito nacional e internacional. A produção teórica oriunda desse cenário contou com subsídios de outras áreas do conhecimento e ciências distintas da Educação Física, cujos produtos conceituais contribuíram para a construção de um conjunto de posições epistemológicas que sinalizavam para a transposição das concepções hegemônicas (tecnicista/mecanicista/esportivizante) da Educação Física.

As análises proferidas a partir dessas matrizes epistêmicas, radicalizadas nos domínios das ciências naturais e humanas, produziram um instrumental crítico no intuito de superar essa Educação Física pautada numa visão reducionista e socialmente excludente do ser humano e do seu movimento. A concepção de corpo estritamente “naturalizante” e “biologizante” - “corpo matéria prima” - não é mais sustentável diante das mutações da sociedade que buscava um processo amplo de emancipação democrática e subsidiada por uma análise sociocultural mais criteriosa- “corpo cidadão” (DAOLIO, 1995).

No cerne dessa “efervescência” identitária constatamos nos últimos 30 anos a emergência da noção de abordagens e tendências pedagógicas que compuseram juntas um “espectro” plural representativo do atual ideário pedagógico da Educação Física Escolar brasileira. Essa realidade foi forjada a partir de múltiplas matrizes teóricas (Antropológica, Construtivista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Desenvolvimentista, Fenomenológica, Sistêmica, Saúde Renovada, Pós-Crítica, Progressista e etc.), cujos “olhares” se entrecruzaram no embate social da discursividade educacional em busca de suas legitimações. Essas contribuições teóricas foram mapeadas e categorizadas - “Movimentos Renovadores” - por alguns interlocutores da área (DARIDO, 1999) e vem se constituindo como marco teórico em diferentes instâncias. É importante salientar que muitos dos protagonistas históricos dessas matrizes e referenciais não se pronunciaram consensualmente sobre as referidas classificações, mesmo reconhecendo a importância dessas prescrições como forma de orientação do grande público e da própria Educação Física.

Entretanto, foi possível constatar uma ressonância significativa desses constructos conceituais e metodológicos sobre os “atores” e “autores” (DAOLIO, 1998) das esferas acadêmicas e profissionais da Educação Física. Os conceitos, princípios e proposições provenientes desses arcabouços teóricos permearam a política pública de educação, tanto nos domínios do Ensino Básico como no Ensino Superior.

A título de exemplificação da extensão dessas contribuições, podemos sinalizar a presença dessas “Abordagens de Ensino” ou “Tendências Pedagógicas” como requisitos, conteúdos e linguagens nos concursos públicos para o provimento dos cargos e das funções docentes nos diferentes sistemas de educação. Dito de outra maneira, essas mesmas se tornaram elementos/critérios de acesso, permanência e efetivação dos professores e professoras junto ao sistema público e formal da educação. Guardadas e observadas as devidas proporções, o domínio conceitual dessas teorias se tornaram algo significativo e relevante na perspectiva da carreira docente.

Outra questão diz respeito à maneira como essas proposições e posições político/pedagógicas foram “manejadas” nos meandros e nos bastidores dos contextos da graduação e da pós-graduação no cenário nacional. No tocante a esse aspecto, foi possível testemunhar debates acirrados e, por vezes, contundentes, cuja “acidez” poderia ser considerada um sintoma na busca por supremacia no cenário educacional mais amplo. Vozes mais altivas se

pronunciavam em tons audíveis nos congressos e seminários científicos, de forma a anunciar e, sobretudo, classificar, a Educação Física brasileira entre duas polaridades: as concepções e os sujeitos críticos, emancipados e libertadores por um lado; e os conservadores, neoliberais e alienados por outro. Como especulação propositiva, talvez essas posturas expressem um momento peculiar e ambivalente que, por ora, ainda se mostra atual. De forma bastante clara, foi possível viver um momento fecundo de perspectivas de análises para contribuição didática e metodológica para a Educação Física. De outra maneira, a desonestidade intelectual contaminada pelos domínios narcísicos subtraía, ou melhor, “sequestrava”, a rigorosidade epistemológica dessas personagens.

Procurando retomar uma perspectiva essencial, ou seja, o professorado das escolas brasileiras, muitas dessas orientações pedagógicas se constituíram em fontes de inspiração, ou mesmo, em verdadeiras “liturgias” para muitos educadores e educadoras que adequaram essas contribuições por meio de um “sincretismo/prático”. Isto se deve, obviamente, pela presença da sapiência e da astúcia docente, que inscreve e tece sua visão de mundo e da educação a partir do imperativo do “chão da escola”.

Outro dado passível de discussão foi a projeção dessas propostas para seio das políticas públicas e seus efeitos sobre as prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Aqui tivemos uma conjugação negociada das concepções teóricas da área (Construtivista, Plural/Antropológica e Desenvolvimentista), ainda que a perspectiva construtivista fosse a “tônica” das orientações governamentais e do próprio “pensamento pedagógico brasileiro”. Termos como corpo, movimento, cultura corporal e condutas motoras são utilizadas em diferentes momentos do documento oficial, o que nos suscita a ousadia de apontar para um “tensionamento” entre os interesses das redes epistemológicas subjacentes às produções teóricas para a área. Na prática, todo esse “arcabouço” ou “legado teórico” segue constituindo como marco teórico dos processos de formação inicial e permanente de docentes para Educação Física.

Dessa forma, resgatando as pretensões inquietantes e insolentes pré-anunciadas no título desse ensaio teórico, ofertamos para o ensejo de um debate no campo da Educação Física Escolar as seguintes questões: Essa produção teórica acima mencionada teria alcançado o “status” de abordagens e tendências de ensino? Quais seriam as implicações dessas abordagens ou tendências de ensino produzidas nos anos oitenta e noventa do século passado, para

o processo de formação e atuação profissional na Educação Física Escolar?

É imperativo reconhecer que questões dessa natureza devem passar pela perscrutação do debate amplo e criterioso, dada sua complexidade e relevância. Assumimos desde já que não esgotaremos a problemática posta por essa elaboração ensaística. Cabe aqui também o esclarecimento de que as questões estabelecidas não são suscitadas a partir de um devaneio ou exercício de polemização narcísica inconseqüente. Entretanto, cremos que a provocação, mas não o insulto e/ou a subestimação dos nossos potenciais interlocutores, seja objeto fértil e necessário para atual conjuntura educacional brasileira na qual a Educação Física está inserida.

Portanto, nesse momento, prosseguimos indagando as questões relativas à qualidade e ao alcance do conceito “abordagens” e “tendências de ensino”. Entendemos que esse tema (abordagens/tendências) não diz respeito a um possível “jogo semântico”, ou até mesmo, um típico devaneio acadêmico/abstracionista. A classificação das ditas “abordagens” e “tendências” pedagógicas e/ou de ensino, não são quimeras ou temáticas periféricas. A categorização dessas mesmas, sob anuência de alguns e protestos de outros, possibilitou uma relativa compreensão do quadro teórico disponível, ajudando relativamente os agentes e os atores dos cursos de licenciatura e dos processos de formação permanente de docentes. Em suma, essas elaborações teóricas produziram e produzem efeitos tanto no âmbito da produção acadêmica como na esfera da atuação didática e metodológica da Educação Física Escolar.

Assim sendo, tomando como referência a conceituação de MIZUKAMI (1986), as abordagens de ensino de forma geral comportam inexoravelmente uma multidimensionalidade. Isso implica assumir que toda prática educativa está investida e revestida de concepções explícitas ou implícitas acerca do mundo, da sociedade, do ser humano, do conhecimento, da escola, da comunidade, do aprender, do ensinar, do professor, do aluno e da interação entre professor e aluno. As ditas abordagens de ensino ou tendências pedagógicas estão perpassadas por essas representações. Entretanto, amiúde, essas são elaboradas processualmente e não são totalmente conscientes no momento do ritual pedagógico. Também essa questão não está prescrita de forma absolutamente tácita nos textos das referidas proposições metodológicas, mas muito dele se passa no domínio do não explícito, do “oculto”, do subjaz e do subentendido. Não menos importante e, cabe

sempre a lembrança, é que a realidade não admite simplificações, aspecto esse muito bem enfatizado pelos professores e professoras quando indagam a factibilidade das prescrições curriculares ou das “especulações analíticas”. Aqui ousamos de forma insolente desafiar o grau de consistência interna dessas pretensões político/pedagógicas da Educação Física, no que diz respeito à sua validade no campo da prática docente, quando se sinaliza para a necessidade de uma coerência entre aspectos como visão de mundo, sociedade, conhecimento etc.

Essas dimensões mencionadas estão invariavelmente articuladas a um projeto de educação mediado por diferentes esferas de representação na árdua viabilização do projeto pedagógico da escola. Somamos nesse instante, mais um item da complexidade imponente, sendo crucial o reconhecimento dos processos de elaboração e legitimação dos saberes escolares como expressões de não consensualidades imediatas e, com especial destaque, dos inevitáveis processos de negociação entre os partícipes dos projetos educativos. Nesse quesito, todo constructo teórico/metodológico é chamado ao “diálogo” com a realidade. Diálogo esse estabelecido entre uma realidade irreduzível e total, com os olhares perspectivas e redutíveis (“o ponto de vista como a vista de um ponto”) expressos nos recortes construtivistas, fenomenológicos, marxistas, desenvolvimentistas, pós-críticos, psicológicos e etc.

Essas “faces” das práticas de ensino e da construção da cultura escolar nos conduzem para importantes forças de contradição no processo de socialização do conhecimento na escola. Segundo SACRISTÁN e PEREZ GOMES (2000), por estarmos considerando a escola como um cenário vivo de interações dinâmicas, os processos inerentes à escola, à aula ou outra instância qualquer, são permeados por resistências individuais e grupais e de autonomia relativa como podemos identificar nas seguintes considerações:

De qualquer forma, na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistências não confessadas. Inclusive nas aulas, em que reina uma aparente disciplina e ordem, impostos unilateralmente pela autoridade indiscutível do professor/a, e em particular em tais aulas, ocorre um potente e cego movimento de resistências subterrâneas que minam todos os processos de aprendizagem pretendidos, provocados, a médio e longo prazo, no pensamento e na conduta dos alunos/alunas, os efeitos contrários

aos explicitamente pretendidos. O professor/a acredita governar a vida da aula quando apenas domina a superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes.(...) Assim, o processo de socialização acontece sempre através de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e alunos/as como indivíduos ou como grupos podem chegar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da instituição escolar (p.19).

Ainda sob esse prisma, é pertinente associarmos a noção de autonomia como princípio norteador das ações e dos projetos educativos e, invariavelmente, como objetivo de toda ou qualquer abordagem de ensino, tendência pedagógica e perspectiva de análise educacional. As práticas pedagógicas e seus correspondentes pressupostos/ concepções são orientadas para e pela autonomia pedagógica que, por sua vez, são “convocadas” para o processo de mediação dialógica e negociante entre os protagonistas das cenas educativas, ou seja, professores, alunos, funcionários e comunidade escolar. Podemos afirmar que as abordagens e tendências de ensino são “desafiadas”, bem como os seus interlocutores e atores, para serem avaliados, validados, atualizados em relação ao que foi inicialmente idealizado ou proposto.

Dentro desse raciocínio, empreendemos a ideia de que, linhas ou perspectivas de pensamento provenientes de determinados grupos ou comunidades epistemológicas, sobretudo, aquelas desenvolvidas dentro da esfera específica de um campo de conhecimento ou componente curricular, ainda que legitimamente possam inferir sobre certas demandas educacionais, necessita-se articular com a complexidade discursiva e política dos diferentes sujeitos que atuam concretamente e cotidianamente nas escolas. Dito de outra maneira, propostas pedagógicas elaboradas no restrito contexto de áreas curriculares ou nos gabinetes acadêmicos, forjadas a partir de leituras delimitadas, redutíveis e, dessa forma, parciais, não podem adequadamente serem postas em marcha desconsiderando a totalidade da “polifonia” ou da pluralidade das “vozes” da escola com a pretensão de uma hegemonia política e pedagógica.

Portanto, qualquer que seja a perspectiva teórico/curricular, essa não poderá desconsiderar o imperativo da autonomia, dada a sua radicalidade com a noção de educação.

Por que discutir hoje autonomia da escola?
Porque discutir a autonomia da escola é discutir a própria natureza da educação. A escola que está perdendo a sua autonomia também está

perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade. É a tese que pretendo defender. Discutir o tema da autonomia é discutir a própria história da educação, na medida em que podemos ver a história da luta pela autonomia intelectual e institucional da escola, associada à liberdade de expressão e de ensino. Embora não seja sempre o termo utilizado com frequência, o seu conteúdo essencial encontra-se em toda história do pensamento ocidental. (...) Educar significa, então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia. A escola, no ideal de Sócrates, deveria instituir-se toda ela em torno da autonomia. Seu método: o diálogo. O discípulo é quem deve descobrir a verdade. Portanto, a educação é autoeducação (GADOTTI, 2010, p.13).

Esse pressuposto vale como um critério importante para se pensar a validação das intenções educativas, sejam essas individuais ou coletivas. As ditas “abordagens de ensino” ou “tendências pedagógicas” e, para os nossos propósitos, as relacionadas à Educação Física Escolar, foram construídas a partir de significativos e importantes aportes teóricos provenientes de áreas como Antropologia, Biologia, Filosofia, Política, Psicologia, Sociologia, Semiótica e outros, que permitiram sucessivas ressignificações do objeto de ensino da Educação Física, bem como dos delineamentos curriculares do ponto de vista das prescrições metodológicas. Dada importância desses aspectos, toda ou qualquer proposição dessa natureza, terá sempre pela frente a necessidade de considerar e reconsiderar seus fundamentos, a partir de questões ligadas aos processos de legitimação dos saberes curriculares, como bem nos exemplifica LOURO (1999):

O currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e construir as respostas que supostamente, são de interesse de toda sociedade. Qual é, no entanto, a história da produção dessa Ciência, que é escrita em letras maiúsculas? Por que alguns saberes não podem integrar o currículo? Em que condições foram produzidas as teorias que sustentam o pensamento pedagógico? Que sujeito universal é esse de que falam as teorias psicológicas e de aprendizagem? Que condições provocam transformações na linguagem e nas suas regras? Quem tem legitimidade para conhecer? Quem pode

afirmar que algo se constitui em problema a ser estudado? São inúmeros os processos implicados na constituição diferenciada dos sujeitos(p.88).

A noção “Currículo” tem sido concebida como um campo de não neutralidades, expressos por cenários de disputas, conflitos, contestações e hegemônias. O caminho curricular também pode compreender “lôcus” e temporalidades de transgressões e rupturas. A cultura escolar implica uma significação política e pedagógica que abrange um autêntico movimento entre alienação e emancipação. Essas questões nos remetem aos dilemas inerentes aos processos de escolha e eleição dos saberes a serem legitimados no contexto das ações curriculares, conforme indicam CANEN e MOREIRA (2001):

Sabe-se que o currículo corresponde a uma seleção da cultura que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-pedagógica que opera a favor dos interesses de determinados grupos”(p.7).

Assim sendo, as correntes metodológicas estão “grávidas” de um potencial transformador e deformador, tendo em vista que suas orientações afetarão os indivíduos participantes das atividades educativas, sejam esses do processo de formação docente, sejam aqueles e aquelas que se submetem as prescrições do professorado em geral. Uma abordagem ou perspectiva didática implica sempre uma escolha que, por sua vez, redunde em avanço e retrocesso concomitantemente. Portanto, a cautela reflexiva nos obriga a problematizar a eficácia de olhares especificamente antropológicos, biológicos, sociológicos ou filosóficos mediante ao imperativo da totalidade do ser humano e da pluralidade de saberes que comportam a noção de educação e de educação pela e para autonomia humana. A diversidade humana implícita nos contextos educativos, invariavelmente reagirá e exigirá negociação perante a proposição metodológica.

Um aspecto não menos relevante diz respeito à maneira como essas elaborações pedagógicas estão sendo assimiladas e apropriadas pelas instituições e contextos de formação docente. Do ponto de vista da formação inicial, as abordagens ou tendências pedagógicas são consideradas referências para o campo metodológico do ensino, sendo que essa teoria pedagógica que serve de ancoragem aos atuais cursos de licenciatura, vem sendo consubstanciadas a pelo menos três décadas. Essas produções, conforme já sinalizado anteriormente, foram subsidiadas por leituras ou perspectivas de análise provenientes de diferentes matrizes conceituais. Temos um conjunto

de proposições e inferências para o ensino de Educação Física que, na maioria das vezes, não chegaram a um “status” de sistematização de conhecimento em que pudéssemos reconhecer como consistentes ou reconhecidas pela maioria dos professores e das professoras, mesmo essas sendo significativas para muitos educadores. Conjecturamos aqui uma realidade mais próxima de confecções curriculares não sistematizadas ou semi-sistematizadas.

Nesse ponto, constatamos que a maioria das abordagens e tendências implica uma precária densidade exemplificadora, prescritiva e elucidativa, cujas linguagens e estruturas são demasiadamente generalistas do ponto de vista do esclarecimento dos objetivos, conteúdos, estratégias, métodos, avaliação etc. Aqui ressaltamos que não se trata de nenhuma apologia às chamadas “receitas de bolo”, o que para o processo evolutivo da área, não seria um absurdo. A produção teórica e metodológica da área esteve investida de um viés acadêmico premente. A lógica acadêmica obedece a quesitos diferenciados dos professores e professoras profissionais. As demandas das instituições universitárias são distintas das demandas escolares do Ensino Básico. As condições de trabalho e o processo de produção de conhecimento para a prática pedagógica são diametralmente opostos. Na aventura acadêmica, a tônica está no processo de análise, enquanto na profissional o arrojo ou coragem está na síntese da ação sincrética do “construir a aula” sob o desafio da ambiência da incerteza e da emergência (PERRENOUD, 2001).

Uma questão pouco explorada, ainda na ótica da formação inicial de professores e professoras, mas carente de comprovação empírica, diz respeito à improvisação dos docentes nos cursos de licenciatura. Esses cursos estão majoritariamente inseridos em instituições privadas e significativamente presentes no Ensino Superior Noturno. Essas instituições por razões de ordem administrativas, econômicas e organizacionais não dispõem de especialistas para as demandas específicas da formação de professores e professoras, cujas trajetórias acadêmicas e profissionais não estão alinhadas e coerentes com a respectiva função docente no seio do curso de licenciatura. Hipotetizamos que a problemática advém desde a escolha realizada dessas instituições em dar prevalência inicial aos cursos de três anos de licenciatura em detrimento dos quatro de bacharelado, cujo fito é garantir um retorno e uma competitividade no mercado do Ensino Superior. Nesse contexto, o projeto social de curso e a vocação institucional se tornam secundárias em relação à lógica econômica e mercantil na estruturação

deses processos de formação, estabelecendo uma inconsistência estruturante.

Ainda no exercício da impertinência hipotética, talvez as teorias e abordagens metodológicas do século passado tenham sido apropriadas e perpetuadas por esses contextos de formação, como forma de minimização dos efeitos dessa precariedade histórica em relação ao desenvolvimento dos processos da e para a profissionalidade docente. Contudo, uma ideia possivelmente equivocada e comum é tomarmos como suficiente o estudo das “abordagens” e das “tendências” pedagógicas como condição essencial para sustentar e dar especificidade à formação de docente. A formação de professores e professoras transcende essas leituras ou proposições e, sobretudo, exige a superação das proposições abstratas e descontextualizadas da esfera escolar. Consideramos, sem dúvida, o valor pedagógico e histórico dessas referidas concepções. Entretanto, o pensamento pedagógico brasileiro da Educação Física Escolar deve ultrapassar o tecnicismo, o didatismo, o cognitivismo, o socioculturalismo e o ideologismo pseudoprogressista tão imperantes nas esferas das políticas públicas de educação.

No tocante às políticas públicas, além de elas serem suscetíveis às mudanças políticas e partidárias, são propostas por grupos representativos de determinadas concepções, os quais, por sua vez, tentam imprimir a lógicas de suas “preferências” pedagógicas, ignorando as “dobraduras do real”, ou seja, a complexidade do cotidiano escolar e suas múltiplas demandas. Nenhuma abordagem se faz independentemente do coletivo que compõe o projeto da escola e, de forma alguma, se legitima a partir de um olhar específico. A formação para a cidadania não pode ser sustentada por disciplinas ou componentes que prescrevem sua articulação curricular por um viés marxista, semiótico, culturalista, sociointeracionista ou mesmo desenvolvimentista. Esse aspecto deveria ser melhor observado pelas instâncias técnicas das políticas governamentais ou pelas secretarias de estados da educação, no momento da constituição das equipes técnicas fomentadoras de implementação de currículos e de formação permanente dos docentes.

Na atual conjuntura dos currículos nacionais implementados por alguns estados brasileiros, observamos a superação do paradigma tecnicista/biologizante e a implementação de uma perspectiva sociocultural. Todavia, não seria inoportuno questionarmos se, mesmo com o avanço da perspectiva cultural sobre o corpo e sobre o movimento, uma nova forma de reducionismo estaria suntuosamente

se impondo. Temos dúvidas da maneira como os conhecimentos oriundos do campo Biodinâmico estão sendo sugeridos e legitimados pelas prescrições oficiais de currículo. Uma compreensão ampla e apropriada dos conceitos corpo e movimento não podem prescindir de um investimento sistemático inerente a sua multidimensionalidade.

A composição dos saberes escolares são provenientes de seleções do espectro cultural mais amplo e, a partir disso, passíveis de problematização. Esse processo tem uma pretensão subjacente, isto é, a necessidade de oferecer em relação à essas objetivações culturais a possibilidade de problematização crítica/criativa. A negligência e ou subestimação arbitrária dos conhecimentos da esfera biodinâmica pela dimensões semióticas ou antropológicas, por exemplo, não se coadunam com uma perspectiva de educação ampla e, até mesmo, crítico/progressista. O inverso seria também indesejável. A parcialidade dos recortes epistemológicos não atendem ao dinamismo das relações escolares onde as práticas se dão efetivamente. O discurso acadêmico configurado com a nomeação de “abordagem” ou “tendência” não posiciona claramente os conceitos radicais da área, ou até mesmo, suscita a seguinte questão: onde foi parar o corpo e seu movimento no que diz respeito as aulas de Educação Física? E a experiência corporal como forma de “saber” nos processos de formação inicial e permanente dos docentes?

Procurando retomar as perguntas explicitadas no início desse ensaio, sugerimos a retomada do debate nas esferas da produção de conhecimento para a área, bem como para os contextos de formação. Sendo assim, posicionamos a ideia de que embora essas contribuições teórico/metodológicas expressem o processo evolutivo do campo da Educação Física Escolar, é necessário pensar a produção de outras concepções para além das estabelecidas, dito de outra maneira, é possível pensar e fazer uma Educação Física na escola e na universidade para além das abordagens desenvolvimentista, crítico-superadora, socio-interacionista, crítico-emancipatória, sistêmica, fenomenológica, cultural/antropológica, saúde renovada, pós-crítica e progressista. Essas proposições não alcançaram uma consistência sistematizadora, sendo que no nosso entendimento, essas se configuraram mais claramente em “perspectivas de análises”, ou até mesmo, em “ensaios propositivos”.

No que tange ao termo “tendências pedagógicas”, também problematizamos essa denominação, uma vez que essas ainda estão muito distantes do domínio dos educadores em geral, além de que sua

perpetuação ou propensão de utilização nos meios escolares e acadêmicos vem perdendo energia e relevância. Essas questões nos remetem a importância estratégica das investigações científicas para área.

A produção de conhecimento em Educação Física Escolar deverá superar certas inconsistências metodológicas, a partir de um melhor entendimento da complexidade das abordagens qualitativas de pesquisa e da superação da ideologização da ciência. É comum o estabelecimento de hipóteses científicas com clara “tendência” de “autoprofetização” ao final dos estudos, com o intuito de confirmação de um posicionamento político. Aqui também cabe o questionamento acerca da escolha dos objetos de investigação. Muitos problemas de investigação estão distanciados dos dilemas e das soluções docentes (CORREIA, 2011) estabelecidos no interior das escolas. Não se trata de impor restrições à dimensão autônoma do pensamento e da crítica. Todavia, é necessário discutir e, muito provavelmente, insistir, na consideração da Educação Física Escolar como prática e/ou campo de intervenção profissional. Para tanto, precisamos desafiar duas atitudes muito presentes nos meios acadêmicos e profissionais, ou seja, a estupidez objetiva e o subjetivismo inconsequente.

Dessa forma, o reconhecimento da arrogância e da empáfia é uma espécie de vacina contra a alienação imposta pelos representantes dos contextos de produção de conhecimentos e de formação profissional. Um tema relevante de pesquisa para o campo

escolar poderia ser a identificação de sua ignorância perante as práticas escolares e os saberes acumulados pelos protagonistas do ensino, isto é, os professores e professoras de Educação Física. Para tal empreendimento, a coragem está no sentido de efetuarmos um deslocamento do chamado “pressuposto saber” do pesquisador especialista para a noção de pesquisador colaborador. TARDIFF (2000) sinaliza para uma reposicionamento dos sujeitos pesquisadores, propondo uma relação de parceria e de solidariedade na produção de conhecimento junto aos educadores que atuam na escola, de forma a dar mais legitimidade a essa relação de interlocução acadêmica e profissional. A “epistemologia da prática docente” enseja uma imperiosa demanda por constituição de uma nova geografia dos saberes e poderes necessários às abordagens de ensino e, sobretudo, para os contextos de formação profissional para escola do século XXI.

Concluindo, é preciso efetuar uma imersão por dentro dos muros da escola, pois é lá que queremos atuar! O exercício é da construção das abordagens de ensino a partir da escola, e não do gabinete ou departamento, sem querer se constituir em tendência ou hegemonia. O cotidiano escolar pode ser compreendido como grande pedagogo, provedor ou “Mestre” de princípio de realidade. Em suma, a legitimação curricular da Educação Física Escolar dependerá, doravante, da qualidade histórica da reedição de suas próprias inquietudes, impertinências, ou até mesmo, das suas sombras insolentes!

Abstract

Physical Education at School: between concerns and impertinence

The present essay aimed to analyze the concepts of teaching approach and pedagogical trends in the School physical Education field. From the exploration of literature, it was possible to inquire about the degree of internal consistency of pedagogical theories produced in the 80s and 90s of last century, as proposed for the systematic teaching of physical education and its implications for the process of teacher training. Based on this approach, it was concluded that it is necessary an effort to bring together academics and professionals with the aim to evolve towards the knowledge systematization.

UNITERMS: Physical Education; Teaching approach; Training teachers' process.

Referências

- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.
- CORREIA, W.R. Educação física escolar: saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, 2011. Suplemento n.6.
- DARIDO, S.C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.
- DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- _____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LORO, G.L. **O currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na emergência, decidir na incerteza**. Porto alegre: Artmed, 2001.
- SACRISTÁN, G.J.; PÉREZ GÓMEZ, P.A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ENDEREÇO

Walter Roberto Correia
Escola de Educação Física e Esporte - USP
Av. Prof. Mello de Moraes, 65
05508-030 - São Paulo - SP - BRASIL
e-mail: wr.correira@usp.br

Recebido para publicação: 06/02/2012

Aceito: 27/02/2012