

Do ponto de vista da prática cotidiana da Educação Física, quais as metodologias de ensino predominantes e seus referenciais teóricos subjacentes?

*Luciana Pedrosa Marcassa**

Resumo Abstract

As metodologias de ensino em Educação Física realizadas no cotidiano escolar podem ser pensadas como produto de uma tensão entre os diversos saberes do professor e a Cultura Escolar na qual ele se insere. Levantar elementos que constituem essa tensão é o principal objetivo deste trabalho.

The physical education teaching methodologies realized on the day-a-day of the school may be thought as a product of a tension between the teacher's knowledge and the school culture in which s/he is inserted. To spot the elements that constitute this tension is the main objective of this work.

* Professora de Educação Física licenciada pela Faculdade de Educação Física da Unicamp. Membro da Secretaria Estadual do CBCE/SP e membro de Grupo de pesquisa em Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer, coordenado pelo Prof. Dr. Lino Castellani Filho – DEL/FEF/UNICAMP.

Tendo em vista que toda metodologia de ensino, por ser uma proposta educativa, infere valores e significados sociais à sua prática cotidiana, procuro discutir aqui acerca das propostas metodológicas predominantes na Educação Física escolar, à luz do universo de valores e valorações que, impregnados no interior do trabalho pedagógico, apontam e determinam a natureza desse processo. Assim, necessário se faz considerar os valores como qualidades ou significações que denotam de um complexo processo de nossa existência individual e coletiva no qual os diferentes valores só têm sentido a partir de uma atividade valorativa real, possível e situada.¹

Se tais metodologias se inclinam a fazer propostas voltadas à Educação Física escolar, elas então dialogam, necessariamente, com determinados tipos de valores e objetivos na promoção do homem.² Sejam valores objetivos, aqueles que ultrapassam ao próprio sujeito, ou valores subjetivos, que se expressam no esforço humano de valoração, a prática cotidiana da Educação Física assume, com efeito, a formação de determinado tipo de homem, estando esta dentro da instituição educacional.

Ao trazer essas referências para o eixo de discussão, acredito poder encontrar a natureza do projeto social e histórico que se pretende com a ação educativa. E mesmo sabendo dos limites teóricos dessa reflexão, além da pequena experiência profissional na área, arrisco-me a tecer algumas considerações a respeito das metodologias de ensino voltadas à Educação Física escolar, por entender que meu olhar permanente para o cotidiano dessa prática, visualizando nela as relações axiológicas que se constroem no processo ensino-aprendizagem, pode contribuir para o debate em questão.

Tomarei como ponto de partida o fato de a Educação Física vir se constituindo, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 80, em um campo de investigação das diversas tendências e concepções pedagógicas que acompanharam, de certa forma, o movimento emergente nos anos 80 no âmbito da Filosofia da Educação.³

Assim, buscando uma análise crítica acerca da produção científica da área, Castellani Filho (1998), em um estudo recente, pôde delinear um quadro configurativo dessas tendências e concepções em relação

à metodologia de ensino apresentada. Podem ser agrupadas em *não propositivas* e *propositivas*, localizando-se, nessas últimas, aquelas *não sistematizadas* e as *sistematizadas*. Entre as não propositivas, encontram-se as *abordagens fenomenológica, sociológica e cultural*. Em comum, segundo o autor, elas abordam a Educação Física escolar sem, no entanto, configurarem seu objeto de estudo nem, tampouco, estabelecerem metodologia de ensino. No campo das propositivas não sistematizadas, apontam-se as *concepções desenvolvimentista, construtivista, crítico-emancipatória e plural*. Essas já indicariam uma configuração do objeto de estudo da Educação Física, sem todavia sistematizarem-na metodologicamente. E, no âmbito das propositivas sistematizadas, encontra-se aquela que centra sua ação pedagógica no *eixo paradigmático da aptidão física* e uma outra chamada *crítico-superadora*.⁴

Para a elaboração do quadro mencionado, o autor apoiou-se na compreensão de metodologia de ensino apresentada pelo Coletivo de Autores (1992) como sendo um movimento próprio da escola, capaz de realizar o projeto de escolari-

zação do homem. Este projeto configura-se em uma dinâmica curricular que é constituída por três pólos: *o trato do conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar*. O trato do conhecimento dá sua direção epistemológica e informa os requisitos básicos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. A organização escolar reflete o tempo e o espaço pedagógicos necessários para que esse conhecimento seja sistematizado, distribuído e apropriado pelos alunos, priorizando os ciclos de organização do pensamento e o ritmo particular de cada um. E a normatização escolar é aquilo que configura a forma mesma de administração e gestão da instituição educacional

Penso que uma das grandes contribuições do quadro de tendências apontado, vincula-se ao esclarecimento de que cada uma dessas concepções, ao definirem seu objeto de estudo, partem de diferentes referenciais teóricos que, por sua vez, apontam projetos históricos diferenciados; conseqüentemente, as propostas metodológicas explicitarão dimensões axiológicas também diferenciadas. E a existência dessas vertentes demonstra que, ao

contrário de haver na prática cotidiana da Educação Física uma intervenção coerente com os objetivos educacionais, há, no âmbito dessa ação educativa, um conhecimento que se apresenta distanciado do processo que na escola se instaura e se desenvolve. É o que afirma Palafox (1999, p.24) a respeito da “intervenção e conhecimento” na Educação Física e Ciências do Esporte, assunto, aliás, promovido como tema para o XI CONBRACE a ser realizado em Florianópolis, ainda este ano:

A presença dessas vertentes demonstra que o processo de produção de conhecimento e a intervenção profissional não se manifestam de forma homogênea ou consensual e sim, sob diferentes lógicas de intervenção comunicativa nos contextos em que exercem sua influência, isto é, na prática de pesquisa, de assessoria/ orientação e de docência.

A pluralidade de modos de interpretação, de significação e de valoração do fenômeno educativo, sem dúvida, traz problemas à conduta concreta do trabalho escolar e isso se dá, não pela gama de possibilidades de direcionamento do trabalho, mas sim pela falta de conhecimento dos propósitos que se assume e se

desempenha dentro da escola, ocasionando, muitas vezes, aquele ensino que não tem consistência nem correspondência com as situações concretas que se processam no espaço escolar. Nesse sentido, cabe ao educador a busca constante da compreensão de sua ação educativa, mergulhando em sua gênese, acompanhando seu movimento histórico e, sobretudo, remetendo-a ao universo de valores e valorações necessários à construção do projeto coletivo, social e político que se pretende. Para tanto, é preciso definir quais as finalidades da prática educativa, uma vez que toda ação pedagógica veicula seus propósitos e intenções na formação do homem.

Por acreditar numa dimensão axiológica do processo educativo, Silva (1989) tem como pressuposto inegável que “... qualquer que seja a leitura, a captação, a tentativa de organização e operacionalização do fenômeno educativo, isso sempre se fará com base numa determinada visão de homem, de mundo, dentro e em função de uma realidade social específica” (p.69). Assim, se todo trabalho educativo é calcado sobre valores e permeado de valorações, vale dizer que ele também visa, por outro lado, a reprodução ou criação de novos

valores. Daí ser importante, nas propostas metodológicas voltadas à Educação Física escolar – ou a qualquer outra disciplina escolar – ter claro quais os valores a construir no caráter do ser humano.

Como os objetivos, valores e valorizações são pontos de partida das propostas metodológicas e as possibilidades de abordagem desses elementos na prática educativa são inúmeras, porém nem sempre convergentes, muitas delas acabam por reafirmar modelos sociais dominantes, marginalizando e selecionando seus alunos, expressando e reforçando ainda mais as diferenças sociais.

Charlot (1983) vai mais fundo e afirma que a Educação tem uma significação política de classe, pois transmite modelos sociais, forma a personalidade do sujeito conforme determinadas regras de conduta moral e psicológica e é função da escola, instituição que depende das relações de força presentes no bojo da sociedade. E por acreditar que as determinações político-sociais interferem diretamente na prática pedagógica concreta, é que me arrisco a aproximar algumas propostas metodológicas voltadas à Educação Física daquilo que Snyders (1974) chamou de

Educação Tradicional. A ela cabe a postura de valorização do ensino humanístico e da cultura geral, na qual a autoridade, orientação, os procedimentos e os conteúdos de ensino se concentram no professor – guia competente do processo educativo. Segundo Charlot (1983) a pedagogia tradicional define o saber por acumulação e por isso mesmo denuncia a passividade da inteligência na aquisição dos conhecimentos.

De acordo com essas características, as propostas metodológicas que centram sua ação educativa no eixo paradigmático da aptidão física e as que se apoiam na concepção desenvolvimentista da Educação Física, parecem atender a esse modelo de educação à medida que defendem a liberdade e os interesses particulares de sociedade, estabelecendo formas de organização nas quais a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com aptidões pessoais. Nesse sentido, os alunos devem se adaptar aos valores e às normas da sociedade, através do desenvolvimento da cultura individual.

Para Libâneo (1988), “A ênfase no aspecto cultural esconde a

realidade das diferenças de classe, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (p.12). Por isso, a tendência axiológica que fundamenta essas propostas metodológicas é o **Objetivismo Culturalista**⁵, visto que priorizam os valores culturais tomados como entidades autônomas e objetivas. Além disso, consideram a transmissão e a reprodução dos valores tradicionais e cristalizados como os movimentos axiológicos mais presentes no seio de suas propostas educativas. Convém, no entanto, que não encaremos a Educação Tradicional como uma coisa do passado. Ela está mais do que presente no cotidiano de nossas escolas, não como originalmente se propõe, mas calcada nos valores do intelecto, do conhecimento parcial e linear e não em sua forma dialética. Mais ainda, considera o homem adulto acabado, completo, por oposição à criança, um adulto em potencial, ser imaturo e vazio, que estaria pronto para ser atualizado e adestrado. Dessa forma, o modelo tradicional acaba sugerindo dois movimentos contraditórios: o de assimilação e outro, de exclusão.

Com o intuito de renovação desse quadro pedagógico, a *Educação Nova*⁶ surge como proposta de trabalho que deriva do interesse e da necessidade do aluno. Sendo a criança o centro desse conjunto de preocupações e ações, torna-se desnecessária a referência aos modelos pedagógicos da escola tradicional. Charlot (1983) afirma que na pedagogia nova o modo de apropriação dos conhecimentos afirma-se como essencial, bem mais do que o conteúdo desse conhecimento. O aluno entra em contato direto com a realidade e deve assimilá-la de acordo com sua personalidade, sua inteligência, sua sensibilidade, imaginação, percepção estética e seu contato corporal. O conhecimento conceitual é apenas uma via de acesso à realidade, pois privilegia a pesquisa ativa e o tato experimental.

Aqui, a proposta metodológica da concepção construtivista parece se encaixar, do ponto de vista valorativo. Em termos pedagógicos, essa corrente propõe a auto-educação – o aluno como sujeito do conhecimento – de onde surge a idéia de processo educativo como desenvolvimento da natureza infantil. Assim, a tendência axiológica predominante é o

Subjetivismo ou Psicologismo Axiológico⁷, uma vez que apresenta uma proposta centrada no indivíduo cuja conexão do valor com o sujeito que valora liga indissolivelmente valor à valoração. Ao contrário da escola tradicional, o professor não é mais o traço de união entre o material e a criança, cabendo a ele somente estimular e “acompanhar” a ação do aluno, apagando sua autoridade e sua própria personalidade. Acredita-se, com isso, que se possa criar fortes ideais como o desenvolvimento dos sentimentos comunitários e a formação das crianças para a democracia e cidadania, pressupondo autonomia e organização, uma vez que se dá a devida importância ao trabalho grupal e ao desenvolvimento individual e criativo de cada aluno. Em relação à prática cotidiana da Educação Física escolar, vejo que, mais grave do que as consequências de uma educação com base no modelo da pedagogia nova, que acaba dando espaço a formulações ambíguas, já que sua preocupação com o social não é suficiente para descaracterizar o enfoque primordialmente subjetivista das bases axiológicas, são as propostas educativas que mal conhecem as finalidades e os objetivos do próprio modelo, mas

aderem ao discurso e ao modismo fetichista muito encontrado nas chamadas “escolas alternativas” espalhadas pelo Brasil.

Mas há, portanto, e por isso nem tudo está perdido, aquelas propostas metodológicas que visam à superação e à síntese desse quadro de valores. As concepções crítico-emancipatória e crítico-superadora parecem buscar uma relação entre os modelos e as práticas que dizem respeito ao nosso mundo, ou seja, que estejam em contato direto com o mundo do educando. Consideram importante, por exemplo, tomar como ponto de partida os conteúdos de ensino, os quais proporcionam aos alunos, a partir da relação dialética entre continuidade-ruptura⁸, que esses (re)signifiquem a realidade sócio concreta. Em relação a esses aspectos, parecem estar embaçadas na proposta da *Educação Progressista*⁹, que tem, no exercício cotidiano da atividade educativa, a relação dialógica de comprometimento entre o ato educativo e o ato político.

A esse respeito, Silva (1988) afirma: “Parece-nos, em suma, que estamos diante de uma proposta pedagógica que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais,

afirma o compromisso e as finalidades sócio-políticas da educação” (p.110).

A Educação progressista, cuja tendência dialética busca captar o modo específico de articulação da educação com o conjunto de relações sociais, assume, como papel da educação escolar, colocar-se diante e a serviço da nova formação social como um instrumento de luta. Para isso, as bases axiológicas de qualquer proposta que se pretenda progressista deve priorizar: a valorização do homem concreto, síntese de múltiplas determinações e conjunto de relações sociais e políticas; a valorização do homem pertencente a uma classe social, construtor de uma sociedade e uma história; a valorização da escola como agência difusora de conteúdos concretos indissociáveis das realidades sociais, como espaço específico em que se dá a apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e a valorização de uma relação educação-sociedade crítica, porque situada e contextualizada histórica e politicamente.

Entretanto, há ainda aquelas propostas metodológicas cujos valores são criados pelo próprio sujeito, como as abordagens fenomenológica, sociológica, plural

e cultural, por exemplo. Quando a proposta educativa reduz o valor à valoração, considerando-o único e exclusivamente como projeção dos atos de valoração do sujeito humano, acaba ficando difícil a formulação de normas de conduta ética e de convívio social dentro de um clima de relativismo axiológico. À medida que não consideram os valores e valorações que transcendem ao próprio sujeito, acabam por ceder lugar aos mesmos movimentos de transmissão e reprodução dos valores tradicionais que garantem a constituição da ordem vigente. Além disso, por não explicitarem a base do projeto social e histórico que sustenta suas propostas, também fica difícil atribuir ao ensino uma direção e um horizonte que se pretenda chegar com a prática pedagógica.

Nesse sentido, conclui Palafox (1999, p.24):

Como resultado, o que se observa, frequentemente, é a adoção de propostas curriculares e/ou de intervenção pedagógica excessivamente pluralizadas nos seus discursos, que, muitas vezes, acabam na esfera do relativismo. Reproduzem, com isso, a ideologia e a lógica racionalista provenientes das estruturas normativo-insti-

tucionais que regulam, sistematicamente, os processos de organização curricular e os mecanismos de distribuição de recursos públicos para a promoção de projetos político-pedagógicos e de pesquisa, impulsionados pelo Estado.

Mesmo que algumas propostas metodológicas explicitem a tentativa de superação do paradigma da aptidão física, elas não necessariamente formulam ações educativas comprometidas com um projeto histórico e político claro. Nesse caso, cabe-me reportar à concepção construtivista da Educação Física escolar que hoje já se constitui numa proposta sistematizada e normatizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, muito embora não configure sua direção política, nem tampouco explicita a natureza do projeto de escolarização do homem. No entanto, acho importante declarar aqui que entendo o objetivo da Educação na perspectiva de que é preciso "... tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens" (Saviani, 1996, p.38).

Mas, para além dos objetivos da Educação, Freire (1998) nos convence da natureza ética da ação educativa como prática especificamente humana. Saber que ensinar exige permanente movimento de procura, de análise e de crítica da própria prática cotidiana é sublinhar a responsabilidade ética, estética e política da tarefa docente. Assim, "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo" (Freire, 1998, p.24).

O que estou tentando dizer com isso é que devemos nos esforçar na superação da velha dicotomia teoria/prática, buscando apontar nas propostas metodológicas um conhecimento tão conciso e concreto que seja capaz de construir, na relação *intervenção-conhecimento*, um comprometimento com o projeto de sociedade que queremos alcançar. Isto é, as propostas metodológicas da Educação Física devem ir além da intervenção dissociada do conhecimento ou do conhecimento entendido de forma linear e superficial.¹⁰ Devemos, como tarefa desafiadora, repensar as propostas metodológicas no sentido dos valores que promovem,

entendendo a necessidade de preparar os alunos na escola para (re)pensar sua inserção social e sua atuação local, buscando, por exemplo, a autonomia, a liberdade, a democracia, a justiça e a ética não só como *consciência em si*, mas sobretudo como *consciência para si*¹¹, tendo, na compreensão teórica sustentadora da ação docente, a indissociável relação teórico-prática.

Retomando a questão colocada, por mais que tenhamos como predominantes as propostas e os valores calcados nas idéias liberais do individualismo, do egoísmo e da desigualdade de oportunidades e condições, que por vezes abrem espaço para o consumo desenfreado dos produtos de uma indústria cultural na qual os modelos de corpo, de estética, os próprios modelos esportivos e a cultura de massa forneçam os valores, ainda assim, é preciso reafirmar nosso compromisso e a nossa disposição para sonhar e lutar. Afinal, não seria este o nosso papel, partir do rompimento com a cultura primeira – com o conhecimento sincrético, desordenado e alienado – e fornecer subsídios para a construção de um conhecimento sintético, de modo que se possa alcançar a cultura

elaborada?¹² No entanto, a compreensão que nós, professores de Educação Física, temos que ter, em relação a nossa área de conhecimento, deve ser muito clara em seus propósitos e em suas funções sociais, principalmente para quem trabalha dentro da escola. Trata-se, pois, de assumir um projeto político-pedagógico em que a ação educativa seja diretiva e teleológica,¹³ senão acabaremos por confirmar a tão falada exclusão social que hoje já ultrapassa a questão do acesso aos bens culturais, passando pela falta de emprego e pela impossibilidade de expressão criativa da ação que é exclusivamente humana, o trabalho.

Nesse sentido, tendo em vista a questão dos valores inerentes a toda prática pedagógica, tomo como ponto de partida ou busca do ideal aquilo que a *Educação progressista* valoriza como projeto ou modelo de sociedade. Portanto, ressalta ainda a valorização do “presente”¹⁴ como fonte de valores: momento histórico em que os homens – assumindo suas dificuldades e contradições pessoais e circunstanciais – realizam progressos decisivos, projetando o futuro; valorização prioritária do coletivo sobre o

individual, porque considero a educação como fenômeno indissoluvelmente social e cultural, comprometido com finalidades sócio-políticas e integrada ao processo sócio-político-econômico global, como uma das engrenagens desse sistema, fundada em valores sociais, coletivos e historicamente significativos e o posicionamento de que valores e valorações são entidades ou fatores recíprocos, interdependentes e dialeticamente relacionados.

Por certo que esta visão de homem, do real, da educação, da verdade e da atividade axiológica traz explicitamente o seu caráter e o ímpeto de transformação. E essa tônica primordial é justamente o que as propostas metodológicas e os cursos de formação de professores não apontam. Sinto, pois, que os projetos pedagógicos não têm contemplado a idéia de que o processo transformatório se dá de forma ininterrupta, de modo que a transmissão e a reprodução de valores, dos processos de valoração, modos de ser, pensar, agir, existir, enfim, estão se fazendo presentes sem qualquer proposição definida no posicionamento educativo. Mas, se é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade aliada

ao conhecimento e à consciência crítica, é também no ato educativo e nas propostas de ensino que a leitura materialista-histórica e dialética, dentro do posicionamento progressista de educação, apresenta-se como uma possibilidade de intervenção comprometida e aliada ao processo de transformação.

Notas

- 1 Cf. SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. *Valores em Educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1988, p.20.
- 2 Cf. SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996, p.35.
- 3 Os trabalhos de Gadotti, Saviani e Libâneo foram os precursores desses estudos no campo da Educação.
- 4 Esse coletivo de autores é composto por Carmem Soares, Celi Taffarel, Elisabet Varjal, Lino Castellani, Michele Ortega e Valter Bracht.
- 5 Cf. SILVA, Sônia Aparecida Ignacio. *Valores em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1988, p.91.
- 6 Segundo SNYDERS, Georges. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- 7 Cf. SILVA (1988). Op. cit, p.106.
- 8 Cf. SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

- 9 Cf. SNYDERS (1974) Op. cit.
- 10 Cf. MELO, Victor Andrade de. Lazer: intervenção e conhecimento. *Anais do I Congresso Regional Sudeste do CBCE*. Campinas, 1999.
- 11 Cf. GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 12 Cf. SNYDERS, Georges. (1988). Op. cit.
- 13 Cf. Coletivo de Autores. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- 14 Entendo o presente como fonte de valores sem, no entanto, desconsiderar o significado do passado como tempo histórico de referência para a materialização do presente e projeção do futuro.

Referências bibliográficas

- CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Ande*. n. 6, 1988.
- MELO, Victor Andrade de. Lazer: intervenção e conhecimento. *Anais do I Congresso Regional Sudeste do CBCE*. Campinas, 1999, p. 17-21.
- PALAFIX, Gabriel A. Munóz. Educação Física e Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento. *Anais do I Congresso Regional Sudeste do CBCE*. Campinas, 1999, p. 22-28.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12.ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SILVA, Sônia A. I. *Valores em Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- _____. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.