Do ponto de vista das práticas cotidianas da Educação Física, quais as metodologias predominantes e os seus pressupostos teóricos subjacentes?

*Cláudio Márcio Oliveira**

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 teaching methodologies in physical education which is put into practice in daily school could be thought as resulting from the tension between teacher's different Knowledge, and the culture of school in which he is inserted. The mainly aim of this work is to promote a survey about this tension.

* Licenciado em Educação Física pela UFMG. Professor de Educação Física da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, lecionando atualmente no Ensino Fundamental.

Introdução

Inicialmente gostaria de dizer ao leitor que abordar a questão relativa às metodologias de ensino predominantes na prática pedagógica cotidiana em Educação Física é, no mínimo, uma tarefa delicada, que precisa ser cercada de muitos cuidados, pois nos remete a muitos “riscos” e “tentações”. Uma dessas tentações é a pretensão generalizante de estabelecer leituras e realizar inferências sobre as realidades existentes, como se todos os contextos escolares manifestassem suas práticas de forma homogênea. Outro risco que se apresenta é o de “cristalizar a realidade escolar”, como se esta não fosse produto de um movimento da história dos sujeitos. E o que é pior, como se esse movimento não continuasse para além do nosso tempo.

Outro conjunto de elementos que precisa ser pensado nessa empreitada refere-se ao binômio dogmatismo/relativismo, em que no primeiro reside a análise rígida e determinista cuja “veracidade” está acima de qualquer suspeita. Já em relação ao segundo prevalece a regra do “vale tudo”, em que todas as leituras são aceitas sem qualquer

exame de seus méritos e deficiências (Demo, 1987).

Uma vez colocadas estas preocupações frente ao desafio posto por essa problematização, explicitarei minhas estratégias para abordar essa questão. Em primeiro lugar, quero desde já abdicar-me da pretensão de querer falar sobre todos os contextos. Ao invés disso, apresentarei como recorte as questões que emergem do meu contexto de trabalho: as escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais¹. Em segundo lugar, quero ressaltar que o meu olhar é uma leitura (uma versão entre outras possíveis) que busca apreender o cotidiano como um tempo histórico. Esta leitura, por sua vez, não busca “congelar”, ontologizar esse cotidiano, negando-lhe o caráter de movimento. Este movimento, por sua vez, é imprescindível para se pensar a prática pedagógica de qualquer educador. Por fim, este trabalho não terá como estratégia principal abordar a presença/ausência de metodologias A ou B na prática pedagógica de Educação Física realizada no cotidiano. Ao contrário, o que será feito aqui é, a partir do cotidiano deste contexto, levantar eixos temáticos que têm permeado a prática de ensino desse

componente curricular. É o que trataremos a seguir.

O entendimento do que se trata Educação Física: as fronteiras entre “atividade” e “conhecimento”

Um primeiro ponto a ser abordado é o entendimento que se possui acerca da prática pedagógica de Educação Física. Como os mais diferentes atores da escola (alunos, professores de Educação Física, docentes de outras disciplinas, etc.) têm pensado essa prática?

No que tange ao cotidiano do recorte da realidade proposto (cujas leituras podem se extrapolar ou não para outros contextos) tenho me deparado com as seguintes representações acerca da Educação Física:

- Em relação às séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Física tem sido encarada por vários docentes desse nível de escolarização como uma “atividade”, cujos propósitos variam entre um momento de “relaxamento” para os meninos e meninas

(sem haver por parte dos professores e professoras uma problematização com relação ao lazer enquanto fenômeno social), e uma matéria auxiliar para questões advindas de outras disciplinas (em especial utilizada como forma de controle do comportamento dos alunos).² Em ambos os casos, ocorre o que Bracht (1992) chama de legitimizações heterônomas da Educação Física, ou seja, a Educação Física tem sua importância reconhecida ao atender demandas de outros tempos/ espaços escolares fora dela.

- À medida que se progride dentro do Ensino Fundamental tenho encontrado, de uma forma mais nítida, uma certa tensão entre os entendimentos acerca do que seja Educação Física. Apesar de uma presença marcante (creio que ainda majoritária) da Educação Física como ensino de esportes e de ginástica, com vistas à melhoria da aptidão física e da saúde dos alunos, tem aumentado o número de professores que entendem a Educação Física como um componente curricular, cuja especificidade de conteúdo é a Cultura Corporal³.

A forma de inserção e o papel da Educação Física na Cultura Escolar tem variado de escola para escola, em função de como se manifesta esta tensão.

- Quanto aos alunos e alunas, diferentes apropriações acerca do ensino de Educação Física aparecem no cotidiano escolar. Entre essas apropriações, destacam-se: a Educação Física como “espaço para sair de sala de aula”, “espaço de lazer”, “espaço para praticar esportes”, etc., com uma ligeira tendência a se pensar esta disciplina como uma atividade em si mesma, como se esta não possuísse um corpo de conhecimentos (momentos de discussão e reflexão sobre a prática ocorrida nas aulas ainda são vistos por alguns alunos como uma “perda de tempo”).

Uma vez constatado que as aulas de Educação Física são permeadas por diversos entendimentos e interesses, podemos nos perguntar: que mediações ocorrem entre eles, e como isso reflete nas metodologias de ensino aplicadas no cotidiano dessas aulas?

O professor de Educação Física, a Cultura Escolar e os outros atores na Escola: entre tempos, espaços e hierarquias escolares

Partindo do pressuposto que a escolha de uma metodologia de ensino em Educação Física dá-se em um contexto de limites e possibilidades, é preciso pensar a Cultura Escolar em que se insere esse ensino para compreendê-lo melhor. Como os demais atores presentes na Escola percebem o ensino de Educação Física? Em que medida essa percepção interfere na materialização dessa prática pedagógica?

Em alguns contextos escolares, vários docentes de outras disciplinas, funcionários, diretores e demais atores na Escola ainda representam a Educação Física como uma atividade destituída de reflexão e de pensamento, que como tal precisa ocorrer em tempos e espaços pré-determinados, “hermeticamente” fechados ao contato com outros tempos/espaços/disciplinas escolares. Entre os possíveis fatores que podem influenciar essa representação encontram-se:

- A forma de inserção dos professores de Educação Física no cotidiano da Escola, bem como a participação dos mesmos na construção do projeto político-pedagógico da mesma. Sendo variável de escola para escola, a legitimidade pedagógica da Educação Física tem sido maior à medida que os professores participam de forma ampla na problematização das questões mais gerais de cunho educacional, não restringindo sua atuação ao seu componente curricular.
- O entendimento que os diversos atores da Escola possuem acerca do que é conhecimento. Parece-me que ainda predomina uma idéia de conhecimento como sendo apenas aquele que se manifesta no domínio da leitura, da escrita, do cálculo, etc., sustentando dicotomias entre “corpo/mente”, “saber/fazer”, “atividade/conhecimento”, entre outras.

Partindo dessa dicotomia corpo/mente, tenho percebido, em relação a corporeidade dos alunos, uma problemática que apresenta-se nas escolas em que já lecionei. Ao mesmo tempo em que a questão

da corporeidade é pouco problematizada pelos diversos atores da Escola em suas práticas/tempos/espacos escolares, existe uma enorme necessidade em se controlar a conduta dos alunos, seus gestos e suas posturas em vários espacos (onde e como pode se assentar, quando pode falar, em que momento pode levantar-se e ir ao banheiro, que vestuário utilizar e em que situações, etc.). A partir daí a Cultura Escolar vai diretamente interferir nas práticas de ensino de Educação Física (em seus tempos, espacos, práticas e métodos, limites e possibilidades), principalmente se estas põem em questão o “primado da ordem e da disciplina”. A Educação Física, nessa perspectiva, estaria assumindo um lugar inferior na hierarquia dos saberes escolares (c.f. Jéber, 1996). Esta hierarquia, por sua vez, manifesta-se em maior ou menor escala em função do diálogo entre os professores de Educação Física e os outros educadores. Diálogo esse que, em certos contextos, é permeado de conflitos, uma vez que põe em questão práticas pedagógicas, interesses e privilégios advindos dessa hierarquia. Pensando que o corpo está em todos os tempos da Escola, acredito que um estudo mais aprofundado sobre a

corporeidade dos alunos em outros tempos/espços escolares (na sala de aula, no recreio, etc.) poderia dar grandes contribuições à Educação em geral, e ao ensino de Educação Física, em particular, fornecendo subsídios para integrar a temática do corpo a um projeto pedagógico que não fragmente os seres humanos, no caso, nossos alunos e alunas.

Sobre as leituras e os saberes dos professores: a apropriação dos ordenamentos legais e da produção teórica em Educação Física

Pensar que metodologias têm predominado nas práticas cotidianas da Educação Física e seus pressupostos teóricos subjacentes implica refletir acerca da tão discutida relação entre teoria e prática, entre formação inicial (graduação) e atuação profissional. Se pensarmos que a década de 80 foi marcada por uma ampla produção teórica (com as mais diferentes e divergentes abordagens/concepções de Educação Física), como essa produção é

apropriada (ou ignorada) pelos professores e professoras em suas práticas? Que fontes de (in)formação têm norteado as práticas cotidianas em Educação Física?

Em relação ao nosso recorte da realidade, tenho encontrado as seguintes condições concretas que interferem na formação inicial e permanente do professor:

- Os professores da Rede Estadual de Minas Gerais recebem salários aviltantes⁴, levando os educadores e educadoras a jornadas de trabalho de dois ou até três turnos. Tal fator, se não inviabiliza, dificulta bastante o acesso, a leitura e a problematização da produção teórica existente.
- O fato de muitos educadores não terem acesso aos cursos superiores de licenciatura plena, e por conseqüência à boa parte da produção teórica sobre Educação Física.
- A ausência de estabilidade da grande maioria dos educadores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Com um número mínimo de professores efetivos, a cada início de ano os docentes se submetem a um vexatório processo de seleção, cujos

critérios modificam-se frequentemente. Com a grande alteração, total ou parcialmente, do corpo docente das escolas, fica bastante comprometida a construção de grupos de estudo e reflexão, bem como projetos coletivos de ensino a longo prazo.

A partir do exposto, temos uma série de questões: em que medida a produção teórica chega aos educadores? Em que medida ela é pensada e produzida para os educadores em suas limitações concretas? Que saberes (in)formam esses educadores e quais são produzidos por eles?

Borges (1997) nos fala de diversos saberes produzidos pelos professores. Entre eles poderíamos destacar as experiências dos professores em suas práticas e as suas próprias histórias de vida, inclusive em seu processo de escolarização. Tendo como exemplo a minha própria história de vida, as formas de exclusão a que fui submetido durante as aulas de Educação Física quando da minha escolarização (em função de questões de saúde e de não possuir nenhum “talento esportivo”) influenciam muito mais a minha prática, no que tange a incluir os

alunos em sua diversidade, do que qualquer discussão de cunho acadêmico realizada durante ou após a graduação. Nesse sentido, penso que metodologias de ensino e pressupostos teóricos não se manifestam de forma “pura” nas diversas práticas pedagógicas, mas são apropriadas, ignoradas e reelaboradas pelos professores, em função de seus diversos saberes. Estes saberes, por sua vez, não podem ser reduzidos ao acesso ou não à produção teórica existente.

Gómez (1992), por sua vez, critica os modelos de formação profissional baseados na racionalidade técnica, uma vez que estes conferem uma primazia das ciências básicas e aplicadas em relação a prática (em função do modelo positivista de ciência). Dessa forma, não se considera que nesta prática também ocorre produção de conhecimentos. A partir daí o autor define três conceitos diferentes que integram o *pensamento prático*: um *conhecimento na ação*, mais relacionado a solução de problemas; uma *reflexão na ação*, onde o educador reflete durante as ações tomadas, reflexão essa constrangida pelas pressões de tempo e espaço, bem como das solicitações psicológicas e sociais

do cenário onde se atua; e uma *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (também chamada pelo autor de reflexão de terceira ordem), em que o educador toma um certo distanciamento e reflete de forma mais aprofundada sobre a sua prática. A relação entre essas formas de conhecimento não são lineares e seqüenciais, mas condicionam-se mutuamente. Em relação a essas formas, penso ser justamente essa “reflexão de terceiro nível” que apresenta-se mais comprometida pelas condições adversas de trabalho docente, apesar dos esforços individuais de vários educadores para enfrentar e superar esses limites. Neste sentido, pensar alternativas para que os educadores e educadoras tenham tempo e condições dignas de trabalho é fundamental para a melhoria da qualidade de ensino.

No que tange aos ordenamentos legais colocados para a Educação e Educação Física, tenho percebido uma “pluralidade de usos” encontrados no cotidiano das escolas. Temos atualmente a LDB (9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (creio que o ordena-

mento menos divulgado e discutido no nosso contexto). Tendo como característica marcante a relativa “flexibilização” na estruturação do fazer pedagógico dentro da Escola, o que tenho verificado no meu contexto é uma certa “antecipação” das entidades mantenedoras das escolas, interferindo na autonomia das mesmas. Nesse sentido, tem prevalecido, em termos de Secretaria de Estado de Educação - MG, uma certa continuidade em relação à legislação anterior, em especial no que se refere à aptidão física como padrão de referência, bem como uma “exclusão branca” dos alunos dos cursos noturnos⁵. Todavia, estes ordenamentos sofrem diversas apropriações, muitas delas “subversivas” por parte dos educadores. Assim sendo, problematizar as formas de apropriação possíveis e desejáveis da legislação existente é essencial na construção de uma Educação e de uma Educação Física de qualidade.

A Educação Física e a questão da exclusão dos alunos

Outro aspecto a ser abordado acerca das práticas cotidianas da

Educação Física diz respeito às diferentes formas de exclusão e segregação de alunos e alunas. As duas formas de exclusão que tem se mostrado de forma mais contundente são aquelas causadas pela questão da habilidade motora e as resultantes das relações de gênero.

Em relação a primeira delas penso que o esporte na perspectiva do alto rendimento, aliado a uma “herança” do Decreto nº 69450/71, que postula a aptidão física como padrão de referência para o planejamento e avaliação da Educação Física, ainda são fatores bastante presentes no cotidiano de certas escolas. Em algumas escolas, as aulas são voltadas para a realização, ao final de certos períodos, de torneios colegiais, onde o aprendizado/treinamento de seus “alunos atletas” será devidamente avaliado, bem como o próprio trabalho do professor. Ainda vejo, também entre os alunos, uma idéia de que “a quadra é só para os melhores” sendo tratada quase como uma lei universal. Felizmente, tem aumentado o número de educadores que buscam uma nova perspectiva, menos baseada na performance e mais na ludicidade. Na minha prática em particular uma das

alternativas tem sido afirmar junto aos alunos que a Educação Física é “uma matéria para se aprender, de forma que quem não sabe não pode ser retirado da prática por isso”. Felizmente, tenho também percebido em vários alunos, desde a minha época de estudante, resistências a esse projeto de seleção (principalmente por parte dos “não atletas”), buscando na Educação Física “um espaço para diversão e lazer”, tão escasso no cotidiano escolar.

Em relação às questões de gênero, a separação tem se dado de forma explícita nas normas de organização escolar da maioria das escolas em que trabalhei. No entanto, essas separações são confrontadas em grande parte pelos próprios alunos e alunas, pelo menos quando as práticas corporais não se apresentam rotuladas de “masculinas” ou “femininas”. Dentro desse movimento dos alunos e alunas nas práticas corporais, curiosamente tenho notado maior facilidade na conquista das práticas consideradas “masculinas” pelas meninas (o futebol é um exemplo clássico) do que a conquista das práticas consideradas “femininas” pelos meninos (talvez até devido a

limitações do educador que apresenta este texto).

A Educação Física e a Cultura Corporal

A escolha da temática da Cultura Corporal como elemento de problematização na metodologia de ensino dos professores não é gratuita, mas resultado de uma tomada de posição intencional uma vez que elejo esta como especificidade da Educação Física no contexto escolar.

Entendendo que existe um diálogo entre os professores de Educação Física na elaboração de suas práticas (a seleção dos conteúdos, a escolha dos métodos de ensino, os objetivos a serem alcançados, etc.) e os produtos culturais da sociedade acerca do corpo e do movimento, penso que a constante problematização de como se dá esse diálogo tem sido cada vez mais necessária. Mais uma vez defendo que a “reflexão de terceira ordem” (como nos propõe Goméz) precisa ser fomentada no meio educacional, buscando desvelar os significados que atribuímos à nossa prática docente.

No que tange aos conteúdos, apesar de existir uma predomi-

nância da temática esporte no ensino de Educação Física, este manifesta-se nas aulas com uma multiplicidade de sentidos e significados atribuídos pelos alunos. Estes se apropriam ou não do esporte (assim como de outras práticas corporais como os jogos, a ginástica, as danças, etc.) por meio de diversas fontes de (in)formação⁶. Minha vivência como professor tem me mostrado que a tarefa educativa em muitas situações nos exige “brincar de antropólogo”, desvelando os diversos significados que se atribuem às práticas corporais. Para isso, a interação e proximidade entre professor e alunos, respeitando suas histórias de vida, tem sido essencial para que os mesmos se tornem “permeáveis” à problematização desses significados. A construção coletiva com os alunos dos temas e das formas de trabalho tem sido uma das melhores estratégias de ensino, pois considera os mesmos como *sujeitos* diante da produção do conhecimento, o que propicia a reflexão sobre suas formas de “estar-no-mundo”.

Considerações finais

Retomando a questão proposta pelo título, meu ponto de vista é que, muito mais que uma predominância de uma metodologia de ensino com seus respectivos pressupostos teóricos é a existência, no cotidiano escolar, de várias fontes de saber (muitas delas divergentes entre si) que informam o professor, fazendo de sua prática um campo de tensões e contradições. Este professor, por sua vez, incorpora, reinterpreta, reelabora e *produz* novos saberes e, por conseqüência, novas metodologias.

Por isso, penso ser fundamental a constante problematização dessas diversas fontes que fornecem referências à prática pedagógica de Educação Física. A partir dessa “reflexão de terceira ordem”, poderemos compreender melhor *que saberes informam os saberes*, ou seja, que pressupostos e valores estão subjacentes a essas fontes de (in)formação. Dessa forma, poderemos repensar a idéia de cotidiano escolar como um conjunto de experiências ricas e duradouras, visando a uma formação humana crítica.

Se o cotidiano escolar é de todos, por todos deve ser refletido.

Assim, as discussões acerca dos mais diversos aspectos referentes à Cultura Escolar (entre eles, o ensino de Educação Física) precisam ser feitas por todos e para todos os atores envolvidos. A falta de diálogo entre estes pode levar a permanência de dicotomias e hierarquias entre os vários tempos, espaços e disciplinas escolares.

Por fim, sem querer estabelecer aqui uma relação de causa e efeito entre condições concretas de trabalho e práticas cotidianas da Educação Física, penso que estas condições não podem ser desconsideradas. A luta cotidiana pela dignidade do trabalho docente também se constitui em espaço de construção de saberes e práticas pedagógicas.

Notas

- 1 Em particular refiro-me às escolas estaduais da Região de Venda Nova (Belo Horizonte) e da cidade de Santa Luzia (Região Metropolitana de BH), nas quais tive a oportunidade de lecionar desde 1995.
- 2 Vago (1997), ao pesquisar a Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual situada em Belo Horizonte, de certa forma confirma

essa leitura ao identificar, na referida escola, as mesmas funções atribuídas ao ensino de Educação Física.

- 3 Para saber mais sobre cultura corporal de movimento ver Bracht (1992), Coletivo de Autores (1992) e Kunz (1994).
- 4 Um professor com 18 aulas semanais em início de carreira recebe cerca de R\$ 338,00, incluídas as gratificações.
- 5 Em 1998, a Educação Física foi excluída dos cursos noturnos pela SEE - MG (of. circular nº 11/98), tendo como argumento o caráter facultativo das aulas previstas pelo artigo 26 da nova LDB, antecipando-se a uma decisão que deveria ser feita pelas escolas. Atualmente orientações da Secretaria do novo governo estadual resgataram o direito ao ensino de Educação Física nos cursos noturnos, porém vinculando a uma concepção pautada na aptidão física e estabelecendo diversos limites para a sua efetiva realização nos referidos cursos.
- 6 Entre essas fontes podemos citar as próprias aulas, a família, a indústria cultural, e até mesmo, para minha surpresa, questões religiosas.

Referências bibliográficas

- BRÄCHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente. In: VAGO, Tarcísio & SOUZA, Eustáquia. (orgs.). *Trilhas e partilhas; Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.p.147-163
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia de Ensino em Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- DEMO, Pedro. *Introdução à Metodologia da Ciência*. São Paulo: Atlas, 1987.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: D.Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- JÉBER, Leonardo José. *A Educação Física no Ensino Fundamental: O Lugar ocupado na Hierarquia dos Saberes Escolares*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Dissertação de Mestrado)

VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: A Educação Física nas Séries iniciais do ensino fundamental. In: VAGO, Tarcísio M. & SOUZA, Eustáquia. (orgs.). *Trilhas e partilhas*; Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.p.59-93.

Endereço para correspondência:
Rua Júlio Dias, 195 Bairro Aarão
Reis Belo Horizonte - MG CEP
31814-240 Fone: (031) 445-2172
E-mail: wmrosa@fae.ufmg.br