

O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS TENDÊNCIAS

Solange Loeks *

1 - INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a categoria da historicidade na Educação Física, percebemos que, de uma maneira bastante singular, ela sempre esteve a serviço da ideologia dominante, através dos conteúdos ditos neutros, da forma como entrou na escola, do caráter alienante que assumiu ao separar crianças em nome do esporte de alto nível, e da forma como visualiza corpo e movimento.

Hoje, ainda, grande parte dos profissionais da Educação Física escolar defende a prática pedagógica do adestramento e excesso físico, do disciplinamento mecânico, da competição, objetivando sempre a eliminação de adversários.

Sendo majoritariamente uma atividade de educação e de ensino, a Educação Física não pode continuar limitada a princípios de técnica, eficiência e performance. Para tanto, o conhecimento das correntes pedagógicas que influenciaram a Educação Física, historicamente, e a necessidade de sua superação são fundamentais para o profissional questionar as idéias que norteiam sua prática e, então, desvendar novos caminhos.

Este estudo (que, por se tratar de um artigo, apresenta-se sintetizado) tratará, num primeiro momento, do resgate histórico das correntes pedagógicas na Educação Física. Num segundo momento, faremos uma análise crítica da pedagogia crítico-social dos conteúdos, por esta ser uma das propostas pedagógicas que vêm orientando a prática da Educação Física. Num terceiro momento, sob a orientação dos estudiosos da pedagogia dialética, daremos ênfase à pedagogia crítico-social dos conteúdos como única pedagogia que, no momento, poderá orientar uma transformação da Educação Física na escola pública.

CORRENTES PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Para melhor entendermos o que influenciou e

o que influencia a prática pedagógica desta atividade tão discutida que é a formação do educando através de uma instituição escolar, devemos ter claro o desenvolvimento histórico das correntes pedagógicas. A Educação Física, disciplina que também faz parte do currículo escolar, não poderia deixar de abordar esta questão.

A Educação Física não acontece fora de uma realidade, isolada do contexto social, sendo que, neste sentido, as correntes pedagógicas sempre refletiram e sempre refletirão a íntima relação existente entre uma sociedade historicamente situada e a função que esta impõe à educação. Na base de toda prática escolar encontram-se pressupostos teórico-metodológicos que, na maioria das vezes, refletem, implícita ou explicitamente, a concepção da sociedade dominante.

Partindo para a recuperação histórica das correntes pedagógicas, iniciamos pela Escola Tradicional, a qual teve o papel de redentora da humanidade. A burguesia, enquanto classe revolucionária, defendeu a escola como direito de todos e dever do Estado. Porém, ao assumir o poder, a classe burguesa tornou-se conservadora e a educação passou a ser dada somente com o objetivo de ensinar o povo a votar e assinar contratos sociais. O professor, como centro da ação, deveria transmitir o saber como verdade absoluta, através do método de exposição ou demonstração. Na Educação Física não foi diferente. Ao aluno cabia, apenas, a repetição dos gestos e movimentos executados pelo professor. Estes professores eram ligados ao meio militar, por isso "a Educação Física no período Imperial foi cultivada em berços autoritários e com fins morais e higiênicos, funcionando como instrumento de domínio do corpo pelos valores de uma época" (CARMO, 1985, p. 16).

No período de 1920 a 1945, com a elucidação de alguns fatos históricos e sociais, a educação volta a ser repensada. Com as primeiras manifes-

* Mestrando em Ciências do Movimento pela UFSM

tações populares do operariado na busca de mudanças no quadro político, com o crescimento do setor médio da população e com as constantes denúncias de altos índices de analfabetismo, surge a Escola Nova. O ideário escolanovista fundamentou-se no liberalismo, que foi constatado através da clara vinculação entre o modelo educacional e o modelo político burguês. O centro das ações passou a ser o aluno, a quem cabia a iniciativa, recorrendo aos recursos didáticos e ao professor, quando necessário. O processo de conhecimento, nesta fase, tomou-se mais importante que o próprio saber. Na Educação Física a grande mudança foi a substituição do método alemão pelo francês, porém, a ação pedagógica foi semelhante à rigidez da escola tradicional, permanecendo cunhada em valores militares de organização e disciplina (Ibid, p. 24).

Face ao rompimento da sociedade agrária e ao início da industrialização, entre os anos 50 e 70 surgiu a pedagogia tecnicista, que pressionava a educação para o trabalho e para a preparação da mão-de-obra. Com a entrada franca do capital estrangeiro no país, os valores oriundos da tecnologia influenciaram a escola pública e privada. Assim, tanto no campo da industrialização como na educação, foi operacionalizado o taylorismo, que passou a controlar todas as ações do trabalhador em nome da eficiência, eficácia e rendimento, ou seja, mais lucro. Neste sentido, no interior da escola, aprimoraram-se os recursos materiais, os procedimentos de ensino, e houve a divisão social do trabalho. A Educação Física também se transformou, pois surgiram os laboratórios ergométricos, filmes, gravadores e muitos outros recursos utilizados para o ensino da atividade física. Porém, se observássemos a prática pedagógica do professor de Educação Física, veríamos que sua prática continuava desarticulada, inconsistente e inócua em quase todos os níveis de ensino (Ibid. p.26).

Sintetizando as correntes citadas acima, podemos afirmar que nenhuma das correntes que refletem o pensamento liberal questiona a relação de dependência e subordinação existente entre a escola e a sociedade, e, sim dirigem, de maneira isolada, o foco pedagógico ao professor, ao aluno e à técnica.

É oportuno acrescentar que utilizamos como referência para a classificação das correntes pedagógicas o critério da historicidade citado por CHIRARDELLI (1988), em seu livro "O que é pedagogia?". Este critério coloca a pedagogia sempre subordinada à concepção dominante (no nosso caso, liberal-burguesa).

Para superação das correntes dominantes, surgem as não-dominantes, que pretendem expressar os interesses das classes populares, que, apesar

de serem a maioria, não controlam os mecanismos políticos e culturais do país. São elas:

Pedagogia Libertária: é uma corrente que elimina a hierarquia entre professor e aluno, e ambos determinam os parâmetros administrativos e pedagógicos do estabelecimento. A escola é o germe da nova sociedade socialista libertária.

Pedagogia Libertadora: assume uma posição negativista em relação à instituição escolar formal; prefere, para a aprendizagem, círculos de cultura e grupos de conscientização, que problematizam situações vividas e se encaminham para a criticidade.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos: através de LIBÁNEO (1987), surge como alternativa no sentido de fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica brasileira. Esta pedagogia garante a função social da escola pública, enquanto instituição historicamente designada à divulgação da cultura erudita às classes populares. Os problemas educacionais só serão superados com a presença maciça das crianças na escola, fazendo com que o conhecimentos seja democratizado, levando, assim, ao domínio do conteúdo escolar. Este conteúdo é instrumental básico dos desfavorecidos, pois é um elemento de elevação cultural, fundamental para a inserção crítica do aluno na prática social. No entanto, esta prática exige um educador que domine os conteúdos e que seja compromissado com as classes populares, levando-o à crítica de sua própria prática e recuperando a totalidade de seu trabalho, isto é, através da compreensão da educação na prática social, histórica e concreta.

Na Educação Física, as pedagogias libertária e libertadora não foram elementos de uma discussão teórica e muito menos da aplicação prática de seus fundamentos. Já a pedagogia crítico-social dos conteúdos é tratada por Paulo CHIRARDELLI (1988) no livro "Educação Física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira". Neste livro, o autor coloca que é fundamental que sejam dirigidos esforços para que todos possam frequentar a escola, mas também não podem ficar esquecidos os esforços no sentido de elevar a qualidade das aulas de Educação Física. Para o autor, o ponto de partida é a análise da realidade brasileira, onde é contínua a ação de reorganização dos setores conservadores para apossar-se do Estado, transformando (mantendo) o público em privado. Por isso, a luta deve ser por uma Educação Física democrática. Neste sentido, é necessário uma prática que utilize o trabalho corporal e o movimento como instrumento que conteste a ideologia dominante.

Para fazer uma Educação Física crítico-social dos conteúdos, segundo CHIRARDELLI (1988, p. 53-4), é necessário que o educador seja caracterizado como intelectual. Este deve desenvolver a tarefa de agente cultural, isto é, de implantar

no movimento humano uma determinada cultura, fazendo como que a essência humana se transforme num conjunto de relações sociais, o que implica considerar que os conflitos de relações sociais existentes estão tomados por movimentos. Portanto, o movimento humano deve ser visto intrinsecamente ligado ao movimento social, representando não apenas movimentos musculares, mas movimentos sociais de libertação popular. O intelectual da Educação Física deve ter claro que seu trabalho é fazer com que, através do movimento corporal, a cultura erudita (saber produzido na universidade) chegue até as pessoas que buscam o seu serviço. É fundamental, no entanto, que o professor atue como um intelectual progressista e transformador. Para se caracterizar assim, o professor deverá trabalhar, com seus alunos, movimentos (conteúdos) analisados nas perspectivas históricas e antropológicas. Deste modo, a riqueza cultural da aula de Educação Física estabelecerá um ambiente crítico propício à visualização das contradições existentes.

3 — CRÍTICA À PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

Apesar de ser uma das propostas mais recentes na Educação Física, a pedagogia crítico-social dos conteúdos na educação já vem sendo contestada. Em artigo escrito para a Revista Contexto e Educação, Márcia FERREIRA (1987) levanta um questionamento sobre o "saber" veiculado pela pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ela afirma que, se o saber é universal, válido para qualquer classe social, isto não garante que ele seja utilizado de forma a revelar uma verdade científica. Estendendo essa afirmação até nosso foco de estudo, que é a Educação Física, os profissionais deverão estar muito atentos ao pregar a necessidade de divulgação deste saber. A Educação Física, como já sabemos, é extremamente vulnerável à má utilização ideológica, pela sua grande capacidade de mobilização das massas e, portanto, se não ressalvamos esta má utilização ideológica pela classe dominante, estaremos caindo no velho mito da neutralidade científica, pregado pelo positivismo e mais uma vez, colaborando na preservação do status quo. O professor de Educação Física, ao buscar os conteúdos culturais, deverá, então, definir, juntamente com os educandos, quais os mais importantes e necessários à realidade destes, caso contrário, qualquer acesso a conteúdo será invasão cultural. A assimilação desses conteúdos só se dará se ocorrer junto com a aquisição da consciência crítica. Neste momento surge, então, um dos maiores pontos de questionamento: profissionais de Educação Física são preparados criticamente para

perceber a má utilização ideológica do esporte e da Educação Física?

Em outro artigo da Revista Contexto e Educação, André BAGGIO (1988) tece outras críticas a respeito da pedagogia crítico-social dos conteúdos. A primeira é em relação aos conteúdos que, segundo esta pedagogia, devem ser indissociáveis das realidades sociais. O autor, então, questiona: será que essas realidades sociais são transparentes?

Em relação à Educação Física devemos nos perguntar: o conteúdo está integrado às realidades sociais?

A segunda crítica é em relação à forma como os conteúdos se ligam ao ser humano. De acordo com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, é preciso que os conteúdos se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social, BAGGIO (1988), então, afirma que existem muitos modos de se ligarem os conteúdos à sua significação humana e social, e uma delas é a moda burguesa.

Na Educação Física, esta afirmação é perfeitamente comprovável, pois, nas escolas privadas, os conteúdos da Educação Física (predominantemente o esporte) são bem trabalhados, visto que dispõem de todos os meios necessários. E na escola pública, o que é feito nas aulas de Educação Física, já que não se tem os recursos materiais? Sabemos que ficam prejudicadas justamente as crianças que mais precisam desta atividade na escola, pois não têm outras oportunidades.

Para complementar a crítica à pedagogia crítico-social dos conteúdos, somamos a colaboração de Luís Carlos de FREITAS (1987), o qual afirma que é fundamental a explicitação do projeto histórico (delimitação do tipo de sociedade que se quer criar) de uma pedagogia, pois sem o mesmo camos na identidade do discurso e corremos o risco de reduzir diferenças políticas a diferenças pedagógicas.

Na pedagogia crítico-social dos conteúdos, LIBÂNEO (1987) atribui um papel ativo à educação, como geradora de conscientização, apoiada numa teoria que indica ser extraída de uma concepção de educação e alimentada pela prática pedagógica. A crítica de FREITAS (1987) é que, com a afirmação acima, fica-se com a idéia de que a educação escolar está espontaneamente conscientizada a ponto de gerar conscientização dos alunos, através de um método de pensamento e reflexão que tem como meio os conteúdos escolares. O que os professores (incluindo os de Educação Física), realmente precisam é de uma teoria e de uma organização que deem suporte e orientação, sendo que esta não está disponível na escola, nem nasce da prática da escola pelo contexto com a prática social coletiva via conteúdo, mas, sim, tem que apoiar-se, mutuamente e em conjunto, na própria

classe operária, nas teorias de sua luta e em sua organização.

Na Educação Física escolar, os conteúdos técnicos são importantes, no entanto, a insistência na primazia dos mesmos obscurece outros aspectos mais importantes, como, por exemplo, a discussão do valor da Educação Física em consonância com a realidade escolar, do valor da Educação Física na formação do educando, principalmente no que se refere à consciência crítica e ao compromisso político.

4 — EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Após termos feito este pequeno estudo relativo às correntes pedagógicas, as quais têm delineado os rumos da Educação Física, muitas dúvidas emergiram. As respostas a estas questões não são fáceis e nem surgiram de um estudo individual. Porém, partimos em busca de autores que ofereçam subsídios para a construção de uma pedagogia que privilegie menos a atividade competitiva (do vencer por vencer) e mais a formação do educando como ser humano, capaz de perceber as contradições do cotidiano e agir coletivamente no sentido de transformá-las. É assim que nos vemos envolvidos pela pedagogia dialética. Esta pedagogia fundamenta-se, sobretudo, nos trabalhos de Marx e Engels, como precursores; em Manacorda, Makarenko, Gramsci, numa perspectiva contemporânea, e, atualmente, Schimied-Kowarzik, Gadotti, Schaefer entre muitos outros.

Quando propomos a construção de uma pedagogia dialética, alguns pontos-chave devem ser esclarecidos, como, por exemplo, a visão de homem, de mundo, de sociedade, de educação. O homem, na concepção dialética, é um ser social, coletivo e construtor de sua história e da história da humanidade; é síntese das múltiplas relações (sociais, políticas, econômicas, culturais). Portanto, jamais poderá ser visualizado fora do seu contexto social. A visão de mundo significa muito mais que uma simples opção pedagógica. Implica, sim, refletir constantemente o seu agir, seus valores, suas relações com outros homens, a fim de transformar esta sociedade de classes diferentes em uma sociedade justa e igualitária.

A educação tem como pressuposto básico a desmistificação da suposta neutralidade do ato educativo, tornando-se um dos instrumentos fundamentais para a conscientização do indivíduo. Segundo SCHIMIED-KOWARZIK (1988, p.12-3), "a pedagogia dialética procura revelar que as situações educacionais não são fatos imobilizáveis, mas conexões de sentido em que a ação educacional precisa se mover enquanto determinada pedagogicamente. Da mesma forma, a teoria pedagógica

não é apenas uma análise que retrata a realidade educacional, mas um guia para o educador se tornar consciente da responsabilidade de sua atividade educativa". A pedagogia dialética busca a politização do professor para que ele mesmo possa perceber a ideologia que inspira a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na escola. Busca, ainda, "superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas pedagógicas desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista" (VEIGA, 1989, p.39).

Para a pedagogia dialética inexistente um homem dado a priori, isto é, a educação não está centrada no professor ou no aluno, mas na questão central da formação do homem. O professor deve comprometer-se com os interesses das classes economicamente desfavorecidas, fazendo da escola um espaço de negação da dominação. Em síntese, "o que leva a definir o ponto de vista do caráter da ciência que produzimos é a opção de classe" (GADOTTI, 1987, p. 37).

"A educação não tem por finalidade 'curar' as partes defeituosas, readaptando-as para o seu funcionamento normal, e sim mostrá-la no conjunto da sociedade da qual o sistema educacional faz parte" (Ibid, p. 151).

A pedagogia dialética torna-se um instrumento de luta da classe oprimida, pois não deixará de considerar os elementos internos, as contradições, no interior do indivíduo e da própria instituição educacional.

O objetivo dessa pedagogia é a autogestão pedagógica, ou seja, combinar a autoridade do professor com a liberdade do aluno. O papel do professor não é o de guiar, de dirigir, mas de criar uma atmosfera de aceitação na qual o aluno possa desenvolver seus desejos. O professor reformulará aquilo que se passa no grupo através de uma tomada de consciência dos participantes.

Em seu artigo "A dialética na escola capitalista", Sérgio SCHAEFER (1989) nos conduz a refletir sobre alguns aspectos que concorrerem para a consolidação de uma pedagogia dialética, no contexto da educação bem como na Educação Física. Num primeiro momento, ele faz uma abordagem geral da dialética como método, para, depois, numa segunda etapa, discutir as condições de aplicabilidade na escola capitalista.

A dialética materialista, para o autor, é a que mais dá condições de compreender a totalidade do real, em seus aspectos objetivos e subjetivos. Esta dialética é, ao mesmo tempo, uma interpretação do mundo (dimensão cognitiva) e um instrumento de transformação do mundo (dimensão política). A integração dessas duas dimensões é denominada de práxis.

O método dialético caracteriza-se pela mobilidade de pensamento e conhecimento humano, sendo o relacionamento seu procedimento-chave, ou seja, a interpretação da realidade se dá através da determinação de relações. Porém, as relações não são frutos exclusivos da nossa mente, mas "as relações existem efetivamente na realidade objetiva exterior à mente do indivíduo pensante, e é na esfera objetiva que o indivíduo vai encontrá-las.

SCHAEFER coloca, como tarefa prévia para a reflexão, a compreensão do porquê e do por quem a dialética é rejeitada para, então, analisar as perspectivas teóricas e práticas da dialética na escola. Tendo como pano de fundo o processo histórico da sociedade encontramos que a rejeição dialética pode ser explicada do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista político.

Ao explicarmos a rejeição do ponto de vista cognitivo analisa-se a visão da realidade que se apresenta, que é uma realidade composta de essências imutáveis e independentes entre si. A partir desta visão da realidade (postura cognitiva), produzem-se indivíduos resistentes a mudanças radicais na sociedade, limitados somente a reformas superficiais.

Além da postura cognitiva, a rejeição à dialética se sustenta também na postura política, ou seja, nos interesses econômicos e políticos das classes dominantes.

E a escola como se situa nesse contexto?

A escola, numa dimensão mais ampla, e a Educação Física, numa dimensão mais particular, como aparelhos ideológicos do Estado (AIE), integram-se na dimensão política, quando sua prática pedagógica é perpassada pelos interesses econômicos e políticos da classe dominante, e na dimensão cognitiva, quando privilegiam uma visão estática e imutável da realidade. Uma das consequências da rejeição através da dimensão política e cognitiva é a formação de indivíduos conservadores e contrários a mudanças radicais.

Para haver a superação desta rejeição dialética, SCHAEFER coloca, como primeiro passo, o ataque à visão metafísica da realidade (essência imutável e independente), e, para tal enfrentamento, a arma de que a escola e a Educação Física dispõem é a dialética materialista. Esta pode tornar-se a pedagogia básica que orientará sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem. A utilização da pedagogia dialética nas aulas implica pesquisar

as relações da realidade considerada como uma totalidade, ou seja, compreender os processos e não somente fatos isolados.

O professor de Educação Física deverá buscar um referencial teórico que explique as desigualdades da sociedade capitalista e, a partir deste referencial, ver como a Educação Física pode auxiliar no seu processo de superação.

Portanto, a atitude pedagógica que objetive a transformação precisa vir acompanhada de um posicionamento político consciente e de estratégias que façam tal posicionamento tornar-se parte do cotidiano da maioria dos professores de Educação Física das escolas públicas, ainda que a longo prazo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGGIO, Adré. *O que é primordial na educação? Uma crítica à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. Revista Contexto e Educação, jul/dez. 1988 (nº11), Ijuí, Editora Unijuí, p. 65-70).
- CARMO, Apolônio A. *Educação Física: competência técnica e consciência política — em busca de um movimento simétrico*. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1985.
- FERREIRA, Márcia V. *Contribuições ao debate sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Revista Contexto e Educação, jul/dez. 1987 (nº 07), Ijuí, Editora Unijuí, p. 35-9.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. São Paulo, Editora Cortes: Autores Associados, 1987 5ª ed.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Projeto histórico, ciência pedagógica e didática*. Revista Educação e Sociedade, set/1987, nº 27 p. 122-139.
- CHIRARDELLI JR. Paulo. *O que é pedagogia?* São Paulo, Editora Brasiliense, 1988 3ª ed.
- . *Educação Física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo, Editora Loyola, 1988.
- LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Editora Loyola, 1987 5ª ed.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1988 2ª ed.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org). *Repensando a didática*. São Paulo, Editora Papirus, 1989 2ª ed.