

A Reflexão como Experiência Pedagógica: um debate sobre as perspectivas críticas da Educação Física

Quéfren Weld Cardozo Nogueira
Universidade Federal de Sergipe (UFS),
Doutorando em Educação (UFS)
quefrenweld@yahoo.com.br

Resumo

No campo da Educação Física as perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória destinam um papel central para a reflexão como uma das principais estratégias de intervenção pedagógica. Nesse contexto, o objetivo deste texto é analisar como a reflexão promove um tipo particular de experiência educativa. Tal proposta permite analisar os procedimentos para conformar práticas pedagógicas em que os alunos estabelecem relações com a própria consciência numa conotação em que o que se promove são experiências do aluno consigo mesmo.

Palavras-chaves: Educação, Educação Física, Reflexão.

Abstract

In Physical Education the perspectives 'critical-superadora' and 'critical-emancipatória' sustain an essential role of reflection as one of the main strategies for works based on these perspectives. In this context, the goal of this text is to analyze how reflection promotes a specific educational experience with the objective of shaping a critical subject. This proposal allows us to analyze the procedures to conform pedagogical practices which promote experiences of the pupils his/her own conscience.

Key-words: education, physical education, reflection.

Considerações iniciais

E assim, pensei que, como todos nos fomos crianças antes de sermos homens, e como foi preciso por muito tempo de sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre, talvez nos acolhessem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos o uso inteiro da razão e não tivéssemos sido guiados senão por ela.

Descartes

No campo da Educação Física, o diálogo com perspectivas críticas da educação tem fornecido ferramentas de intervenção focadas nos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais das práticas corporais. Na tentativa de edificar num paradigma cultural em contraposição ao paradigma da aptidão física se destacam, afirma Bracht (1999), as perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória como as principais expressões da Educação Física crítica brasileira. Enquanto a primeira sugere a resignificação de conteúdos e métodos pedagógicos de modo a construir uma organização curricular em que a prática dia-

leticamente se constitui com o saber conceitualmente elaborado (SOUZA JUNIOR, 2001), para a segunda o 'se movimentar' condiz com um processo de emancipação vinculado com a possibilidade da reflexão mediar ações intersubjetivamente constituídas por atos comunicativos (BOSCATTO;KUNZ, 2009).

Em ambas as perspectivas ganha força a necessidade de uma aula de Educação Física conter a reflexão ou a auto-reflexão como uma ferramenta indispensável para o trato pedagógico com o conhecimento. Nesse sentido, se para Silveira;Pinto (2001, p. 142), a reflexão é uma estratégia capaz de desenvolver a criticidade ou "[...] dar consciência crítica e capacidade de transformação a nossos alunos"; para Cardoso (1998, p. 123), as práticas educativas precisam "[...] desenvolver capacidades de reflexão crítica sobre o contexto social e não simplesmente assumir uma posição cristalizada, dando continuidade a ações que não provoquem e muito menos acompanhem mudanças sociais".

A reflexão é trabalhada como um procedimento cujas características permitem, por exemplo, determinar a divisão da já conhecida acepção de que o esporte da escola deve se diferenciar de um esporte na escola: esta diferença também se dá quando técnicas de intervenção são escolhidas dentro do processo de tra-

tar pedagogicamente o conhecimento. Assim, corrobora Richter (2009, p. 48), “um esporte da escola está implicada com práticas de reflexão sobre a língua; práticas de leitura, de oralidade, de escrita; por diferentes gêneros textuais que habitam o universo do esporte e demais práticas sociais que compreendem a Educação Física/Ciência do Esporte”.

De posse dessas colocações, o objetivo deste texto é analisar como a reflexão promove um tipo particular de experiência educativa nas aulas de Educação Física. Baseado nas análises foucaultianas de Larrosa (1994), o intuito das perspectivas críticas de formar um sujeito crítico e reflexivo nos permite analisar os procedimentos para conformar práticas pedagógicas em que os alunos estabelecem relações com a própria consciência pela promoção de experiências do sujeito consigo mesmo e com os outros. Se, por um lado, o procedimento da reflexão carrega a marca da teoria e da prática que dialeticamente se relacionam, temos também um conjunto institucionalizado de técnicas para que os sujeitos aprendam formas de comportamento e de ação social. Trata-se da maneira como a educação promove experiências do si em que dispositivos são utilizados para o ser humano se observar, se decifrar, se interpretar, se julgar, se narrar e se dominar.

Superação e emancipação na educação física escolar

Na Educação Física as críticas feitas pelo movimento dos anos 80 ao paradigma da aptidão física apontaram para a inserção sócio cultural das práticas corporais como pauta de uma ação educacional focada em questões e problemas sóciopolíticos. Uma educação crítica baseada nos pressupostos de uma educação popular pela articulação de processos da experiência cotidiana como uma mola propulsora dos aspectos educativos que visam a mudança política. Pelo reconhecimento de que os modos de opressão social também promovem uma dominação da consciência, estamos diante de uma situação em que

Os setores subalternos encontram-se dominados também no modo de pensar, na organização da argumentação que sustenta a sua visão de mundo, segundo a perspectiva gramsciana. E o caminho da desconstrução da consciência de seus interesses passa pela capacidade da maneira de conformar o pensar, a fim de criar um pensamento arraigado predominantemente a partir de suas condições e do seu contexto histórico. Nesse sentido, um programa de formação política, em seus diversos níveis

dentro do movimento, significa um empenho para desocultar as origens das idéias. Se o procedimento não significa expulsar em definitivo, ao menos diminui o espaço da ‘falsa consciência’ – na medida em que não corresponde a interesses e valores próprios e distancia percepção e prática – introduzida no exterior por fontes diversas. Tal desocultação ideológica exige um debate político e cultural que tende a ser levado em frente numa relação crítica entre setores subalternos atingidos e a condição de intelectual comprometido (RUSCHEINSKY, 2009, p. 43).

As bases da perspectiva crítico-superadora estão na escolha de métodos capazes de, dialogando com Saviani (2003), estimular a iniciativa dos estudantes, favorecer o diálogo entre os alunos e professores, ao mesmo tempo em que se leva em conta a cultura historicamente acumulada. Num processo que requer seleção, organização e sistematização do conhecimento, parte-se da prática social dos professores e alunos que confrontam conhecimentos e experiências no processo de apropriação de instrumentos práticos e teóricos para superar conflitos e contradições sociais. A organização do trabalho pedagógico ocorre com o intuito de proporcionar ao aluno da escola

pública uma educação de qualidade em que é enfatizado o significado social dos conteúdos trabalhados. Trata-se de uma intervenção pedagógica pautada, explica Luckesi (1994), em conhecimentos objetivos que não escapam de uma avaliação crítica de seus pressupostos e significados sociais. Como consequência, pela exposição explícita do professor de novos conceitos, espera-se pelo processo de comparação e confronto uma ruptura com experiências pouco elaboradas.

Para o contexto da Educação Física, o trabalho com as práticas corporais pretende que o aluno se reconheça como sujeito histórico produtor e criador de cultura. Para tanto, o esporte, por exemplo, é tratado desde a sua gênese, passando por aspectos instrumentais e chegando a problematização de seus significados dentro de contextos históricos específicos. A dinâmica educativa proposta envolve três atividades: a linguagem (as formas de expressão e comunicação da dimensão corpórea), o trabalho (movimentos sistematizados são postos como uma produção simbólica) e o poder (a força ou a disputa física usada para a dominação).

O conhecimento a ser trabalhado no cotidiano escolar não se traduz em movimentos repetitivos, mas numa seleção, organização e sistematização que privilegia

a problematização da realidade social pela análise da interdependência dos elementos da cultura corporal com grandes problemas sócio-políticos (ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição de renda, dívida externa, etc). O rompimento com o paradigma da aptidão física se dá em função de uma proposta curricular que aponta para a reflexão sobre os elementos da cultura corporal o cerne da organização curricular. O que se busca é

“[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al, 1992, p. 38).

Na Educação Física como prática crítico-reflexiva os elementos da cultura corporal são

produções históricas cujo trato pedagógico deve possibilitar o aprofundamento da realidade pela problematização de conteúdos. A reflexão, discute Soares et al (1992, p. 40), é o caminho pelo qual os alunos desenvolvem uma consciência de classe em função de um engajamento deliberado para a conquista da hegemonia popular. Para tanto, a seleção e organização curricular, explica Sousa Junior (2001), devem favorecer a sistematização de percepções e representações e promover sínteses mais consistentes dos conteúdos trabalhados.

Enquanto a perspectiva crítico-superadora foca a reflexão sobre os elementos da cultura corporal numa sociedade marcada por interesses de classe antagônicos, a crítico-emancipatória possui como referência a noção de que pela auto-reflexão crítica os sujeitos podem se libertar das amarras que impedem o uso da razão. Partindo da constatação da supremacia de uma civilização industrial onde o movimento corporal é reduzido a grandezas mensuráveis e abstratas, o esporte expressa, afirma Cardoso (1998), os princípios de uma sociedade voltada para a sobrepujança e comparação de resultados, com tendências à submissão a um sistema de ambição pelo rendimento.

A perspectiva crítico-emancipatória busca uma prática

didático-pedagógica referenciada num 'se movimentar' capaz de promover a saída de um estado inicial de falsa consciência e de coerção auto-imposta para outro em que o sujeito é capaz de utilizar suas capacidades racionais de ação. Nesse contexto,

A criança que brinca está sempre inteiramente presente nesta atividade. Nas atividades que realiza, ela consegue recuperar sentidos e significados, ela consegue encontrar-se e, ao mesmo tempo, perder-se nas atividades e, acima de tudo, ela consegue esquecer o mundo, o tempo, a vida como compromisso. A realização de atividades de movimentos, esportes e jogos, mesmo como tema de aprendizagem na escola, deveria alcançar essas dimensões da criança e nos jovens, pois dessa forma, um 'se-movimentar' livre encaminha para a imaginação e a fantasia, pelo abandono do mundo ao seu redor, provocando um deixar-se levar pela aventura de estar plenamente concentrada numa atividade desafiadora e socialmente referenciada e articulada (KUNZ, 2009, p. 183).

É necessário propor uma didática comunicativa pelo entrelaçamento de habilidades técnicas e táticas (competência objetiva), a inte-

ração social como forma de valorizar o trabalho coletivo (competência social) e a linguagem e a comunicação como referências para as decisões (competência comunicativa). Uma didática comunicativa ocorre com ênfase no desenvolvimento de capacidades interativas e cooperativas visando a participação efetiva dos alunos nas decisões e escolhas pedagógicas. Nesse sentido, a ação racional está de acordo com a premissa habermasiana de que a racionalidade é, antes de tudo, "[...] a disposição dos sujeitos capazes de falar e agir para adquirir e aplicar um saber falível" (HABERMAS, 2000, p. 437). Tem-se como horizonte o desenvolvimento de uma educação pautada no resgate de valores éticos, morais e estéticos (BOSCATTO, KUNZ, 2009), os quais não ocorrem sem um processo que permita a reflexão e a auto-reflexão como instrumentos para libertar dos ditames que impedem o uso da razão crítica. É necessário induzir a auto-reflexão para os alunos perceberem como a coerção auto-imposta impede "[...] um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação" (KUNZ, 2000, p. 36).

A reflexão como 'experiências de si'

De acordo com os sentidos discutidos por este trabalho,

um processo educativo baseado na reflexão e na auto-reflexão possui características singulares com o tipo de experiência educativa que serão possibilitadas aos alunos nas aulas de Educação Física. Longe de um processo de auto-conhecimento ou de formação de uma consciência liberta, estamos diante da experiência do sujeito consigo mesmo, com a própria consciência, caracterizando, portanto, 'experiências de si'. Para Larrosa (1994), como resultado de um complexo processo histórico, os indivíduos tornam-se sujeitos por experiências que colocam em movimento dispositivos os quais se referem a tecnologias óticas de auto-reflexão, de auto-expressão (particularmente narrativas), mecanismos jurídicos de auto-avaliação e ações práticas de auto-controle e auto-transformação. Os mecanismos para a produção da experiência de si se situam numa dimensão ótica, uma discursiva, uma dimensão jurídica e outra narrativa, todos estes compreendidos como 'tecnologias do eu', isto é, explica Veiga-Netto (2003), procedimentos que fazem com que as pessoas tenham determinadas experiências com elas mesmas, para que se identifiquem consigo mesmas de certa maneira. Nesse contexto,

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente é

também algo que deve ser transmitido a ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que vimos dando até aqui a palavra 'sujeito', como seres dotados de certas modalidades de experiência de si. Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência 'objetiva' do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que a pessoa têm de si mesma e dos outros como 'sujeitos'. Ou, nem outras palavras, tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada um é ser ela mesma em particular (LARROSA, 1994, p. 45).

Para compreender a promoção de experiências de si nas aulas de Educação Física será utilizado como exemplo o relato feito por Andrade et al (2002) para turmas de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, cujo trabalho possuiu contribuições tanto da perspectiva crítico-emancipatória quanto da superadora. A partir da constatação de conflitos entre os alunos, o intuito

era o de desenvolver as competências objetiva, social e comunicativa para estimular a reflexão crítica com relação às interações sociais, construir coletivamente regras para jogo e resolver conflitos de convivência entre os alunos. A proposta foi planejada com o intuito de criar situações de reflexão sobre a 'vida em grupo' de modo a minimizar os conflitos que negativamente interferem nas atividades cotidianas. De posse de tais pressupostos são apresentados os seguintes objetivos específicos:

- contribuir no desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno em relação a comportamentos sociais ligados a prática dos elementos da cultura corporal, buscando uma visão crítica e reflexiva do aluno.
- Resgatar em conjunto com os alunos, os comportamentos sociais desenvolvidos nas atividades da cultura corporal, que permitem ou não aspectos reflexivos sobre o que fazem ou gostariam de fazer no cotidiano da vida familiar e social, vivenciando-as nas aulas de Educação Física.
- Refletir criticamente com as crianças, os elementos constitutivos das diferentes formas de comportamento social manifestados na aula, buscando assim, a ampliação de seu conhecimento.
- Aluno deverá fazer uma síntese do processo vivenciado, materializando o conhecimento assimilado de forma crítica (ANDRADE et al, 2002, p. 105).

As aulas foram divididas em três momentos: primeiro, identificar no grupo comportamentos inadequados (agressões verbais e físicas, segregações de gênero e habilidade motoras, manipulações na formação de equipes). Após, colocam-se os seguintes questionamentos (1) você já foi discriminado de alguma forma pelos seus colegas ou professores? (2) que tipo de discriminação? (3) que tipo de comportamento te incomoda mais? (4) o que é conflito? (5) quais as formas de resolver conflitos?

Após, os alunos se reuniram para conhecer e discutir uma história e seus personagens. De forma resumida, os personagens possuíam os seguintes comportamentos: Pedrinho quer sempre vencer, por isso, chama seus colegas de *perebas* e sempre briga para escolher os melhores da sala que são Diogo, Junior e Leandro, juntamente com seus melhores amigos Beto e Paula. Ângela, por sua vez, não joga só para ganhar e sim para participar, por isso, argumenta que o importante é aprender a jogar na escola, sabendo conviver com as diferenças e as vontades de todos. Rodrigo, ainda, não gosta de jogar

porque nunca recebe a bola e não faz gol, sendo até mesmo chamado de burro, molenga e retardado. Já Manuel, se acha bom demais e quer jogar apenas se for com a sua panelinha. Enquanto isso, Faustão, que também quer ganhar sempre, desrespeita as regras, faz muitas faltas, chegando até mesmo a xingar ou agredir os colegas se mostrando incapaz de controlar as suas emoções. Terminada a etapa de leitura do texto, os alunos receberam um formulário:

1. Leia atentamente a história "O esporte na escola. Muitas diferenças ... Muitas vontades ..." e procure responder as questões abaixo relacionadas:

2. Descreva quais os comportamentos dos personagens dessa história:

Pedrinho _____.

Ângela _____.

Maria: _____.

Rodrigo: _____.

Manuel: _____.

Faustão: _____.

3. Compare os comportamentos dos personagens. Você se parece com alguém deles?

Sim _____ Não _____

4. Na sua opinião, qual de seus colegas se parece com os personagens dessa história?

5. Se você tivesse a oportunidade de convidar algum persona-

gem da história para conversar seriamente sobre a gravidade e as conseqüências negativas do seu comportamento, você chamaria por ordem de importância do problema, em primeiro lugar (nome do personagem), sem segundo lugar (nome do personagem); em terceiro lugar (nome do personagem).

6. Explique porque o comportamento do primeiro personagem escolhido por você é mais problemático? E do segundo e terceiro?

7. Avaliação da estratégia de intervenção pedagógica no contexto do conflito.

7.1. O que você achou das discussões?

7.2. Do que você não gostou?

7.3. Como foi a sua participação?

7.4. Você gostaria de fazer esta atividade novamente? Por quê?

7.5. Faça um desenho do jogo modificado, depois das nossas reflexões. (ANDRADE et al, 2002, p. 107).

Com o auxílio de Larrosa (1994) podemos encontrar elementos que caracterizam a construção da experiência de si nas aulas de Educação Física. Primeiro, o processo de tomada de consciência é feito com a prática de relacionar a aprendizagem com a experiência pessoal para, depois, provocar um tipo de reflexão que identifica a

imagem que os participantes do jogo possuem de si mesmos e dos outros. As perguntas realizadas para interpretar a história são direcionadas para os alunos avaliarem sua própria identidade ou construírem seus próprios 'textos de identidade'. Qualidades e características são identificadas e avaliadas para chegar a crer que é possível ser outra pessoa, tomar outras decisões e ter outras formas de comportamento. A experiência de si é construída pela própria narração que os alunos fazem de suas experiências de acordo com os relatos sobre as características dos personagens. Os personagens são os próprios alunos com as suas atitudes refletidas em nomes fictícios e as respostas sobre os personagens tornam os alunos autores e atores inscritos na trama real da vida. Os alunos devem se indignar com as atitudes dos personagens para, com isso, indignarem-se com as suas próprias atitudes. Toma corpo um processo educacional em que é necessário examinar e reexaminar atitudes e formas de comportamento para aprender a questionar, perguntar, argumentar e encontrar soluções e respostas para conflitos.

Nesse contexto, os mecanismos para a produção da experiência de si se situam numa dimensão ótica, uma discursiva, uma dimensão jurídica e outra

narrativa. As técnicas pedagógicas tornam-se tecnologias do eu, pois organizam o tipo de experiência de si que serão concretizadas nas aulas. Vejamos:

Ver-se: um voltar para si mesmo

Ao considerar os elementos da cultura corporal como possuidores de problemas sócio-políticos a reflexão é necessária, segundo Soares et al (1992, p. 63), "[...] se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social". Por esse motivo, Mendonça (1997, p. 343) afirma a necessidade das práticas pedagógicas críticas promoverem maiores reflexões, melhor elaboração de questionamentos e constantemente buscar respostas para as incertezas.

A reflexão como dispositivo pedagógico permite *ver a si mesmo* ou responder a pergunta *como me vejo?* É o momento quando a mente pode olhar, voltar, virar-se para si ou para dentro de si mesma. Tal procedimento parte do entendimento de que a mente pode ver o próprio sujeito que vê, para realizar uma auto-observação para enxergar coisas que não eram visíveis. Os dispositivos pedagógicos colocam em prática 'máquinas óticas' que

funcionam como dispositivos de percepção que determinam o que, como e quem vê (LARROSA, 1994). Trata-se, portanto, de um tipo de sujeito capaz de examinar e reexaminar tanto as suas próprias atitudes, como também as condições do mundo à volta. “Um mecanismo ótico que a pessoa tem que fazer funcionar consigo mesma, aprendendo suas regras de uso legítimo, isto é, as formas corretas de ver-se” (LARROSA, 1994, p. 63).

São utilizados procedimentos para que os alunos possuam um conhecimento de si mesmo pelo desdobramento da imagem da pessoa para que ela possa se enxergar. Trata-se de um regime de visibilidade abrindo espaços para o estabelecimento de formas corretas de ver tanto as próprias atitudes como daqueles que estão em sua volta.

Expressar-se: a estrutura da linguagem

As competências lingüísticas a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física são instrumentos para compreender criticamente o fenômeno esportivo num contexto livre de coerções. Nesse sentido, é necessário desenvolver uma competência cujo pensar crítico ocorre pela troca de informações entre os alunos que discutem idéias e colo-

cam observações coletivamente. Larrosa (1994) explica que o que os alunos têm que fazer para responder ‘como me vejo?’ é basicamente falar e escrever. Falar e escrever como reflexão reafirma a fala e a escrita como exteriorização da subjetividade, como forma de colocar pra fora certos conteúdos interiores: a linguagem torna o interior visível e a fala é um caminho capaz de expressar a consciência. Isso significa que temos tanto máquinas óticas para dar visibilidade, como ‘máquinas enunciativas’ para previamente determinar as regras discursivas dos dizeres falsos ou verdadeiros.

Ao utilizar a reflexão como máquina ótica, a linguagem torna-se um instrumento de exteriorização dos pensamentos onde o que importa é desenvolver uma competência expressiva focada na clareza da linguagem e na utilização correta de termos e padrões lingüísticos. Não é a toa, portanto, que Kunz (2000) nos fala de uma dimensão da competência comunicativa capaz de discernir e julgar de forma crítica para fugir de uma ‘comunicação perturbada’ causadora de ideologias e falsas consciências. Mas, concebe Larrosa (1994), o que temos é a aprendizagem de uma gramática da auto-expressão que determina previamente as regras discursivas para os dizeres falsos ou verdadeiros. Por esse motivo, não é possível

se distanciar de uma prática que faz falar e dizer o que deve ser dito, em determinados moldes e tessituras.

Narrar-se: a reconstrução da própria história

A formação do sujeito crítico está relacionada com a recuperação da história dos alunos como as práticas corporais. Utiliza-se a estratégia do aluno se enxergar dentro de uma linha de tempo e construir sua própria história dentro de um espaço temporal de inúmeras sucessões de acontecimentos. “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 1994, p. 69).

A narração num sentido reflexivo apresenta um rastro do que foi conservado das experiências do passado, o que não pode ser feito sem um processo que se caracteriza como uma prestação de contas de si mesmo. Assim, a produção da experiência de si “dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura” (LARROSA, 1994, p. 70).

Nos relatos de Colpas (1999, p. 133), as perguntas “o que aprendemos nas aulas de Educação Física? para que vocês aprendem os conteúdos da Educação Física? como vocês aprendem os conteúdos da Educação Física? onde vocês aprendem?” são questionamentos para os quais os alunos devem retornar à sua própria história, vendo eles próprios como sujeitos que aprenderam determinados conteúdos, participaram de metodologias de ensino específicas, estabeleceram determinadas relações sociais, produziram conhecimento e modos de comunicação variados no processo de ensino/aprendizagem.

O que é deixado de lado tanto na estruturas da linguagem quanto na reconstrução da própria história é uma análise do modo como os discursos são perpassados por diversos dispositivos como o político, o religioso, o familiar, o pedagógico, o esportivo, o terapêutico, etc. A busca por uma linguagem livre de coerções acredita também numa pureza de qualquer tipo de narração. Busca-se uma forma tranqüila e tranquilizadora da comunicação “[...] como se as palavras tivessem guardado seu sentido, os desejos, sua direção, as idéias, sua lógica; como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias” (FOUCAULT, 1979, p. 15).

Julgar-se: o embate de posições

Os alunos ao participarem de uma aula crítica de Educação Física são conduzidos a diversas atividades em que é possível fazer comparações entre aquilo que pensam e o que foi ensinado, entre o passado e a sua configuração com o presente. Nesse movimento, há a necessidade de uma releitura de posições capazes de diferenciar valores distintos como o bom e o mau, o certo e o errado, fazendo com que os dispositivos pedagógicos do ver-se, narrar-se e expressar-se sejam, de acordo com Larrosa (1994, p. 73), “atos jurídicos da consciência”.

Ao apresentar critérios para os alunos se enxergarem dentro dos elementos da cultura corporal ou de movimento, a pedagogia crítica oferece parâmetros para uma autocrítica de acordo com as normas e regras que devem reger sua relação consigo mesmo e com os outros. Esse conjunto de procedimentos pode ser interpretado como a maneira como o ver-se, o expressar-se e o narrar-se são transferidos para o domínio da moral, “[...] derivadas da distinção básica entre bom e mau, ou nas leis e normas de comportamento que têm a ver, em geral, com o dever. E aí, no ato da moral, a consciência se faz jurídica (LARROSA, 1994, p. 73).

Com o ver-se tem-se noção de que se o sujeito se vê também pode fazer uma auto-crítica; o expressar-se exterioriza a avaliação que foi feita e o narrar-se toma roupagem de prestar contas. Todos esses critérios partem para a busca do normal, para a produção do normal com a utilização de critérios considerados racionais, ancorados por um por um saber e pelo poder como forma de regular os princípios de conduta. Dessa forma, a experiência de si nas aulas críticas torna-se

Um dispositivo jurídico, pois, constitui, em seu funcionamento mesmo, um juiz, uma lei, um enunciado e um caso. No âmbito moral, enquanto que normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se convertem-se em julgar-se. E julgar-se se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga (embora o sujeito seja considerado com autolegisador ou autônomo). Supõe que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria, isto é, que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma (LARROSA, 1994, p. 75).

Os alunos tornam-se legisladores da própria consciência e o do comportamento alheio, apontando as suas atitudes e a dos

colegas que não seguem as leis. São colocados parâmetros capazes de determinar e hierarquizar os comportamentos bons e ruins, encontrando bases para que os alunos mudem seu comportamento para um modo aceito socialmente, sendo vigiado por si mesmo e pelos outros.

Dominar-se: a estrutura do poder

As perspectivas críticas da Educação Física possuem posicionamentos contrários à maneira como a prática pedagógica com os jogos, as danças, as lutas, os esportes, etc., se reduzem a atividades sem a necessidade de serem refletidas ou teorizadas. Na tentativa de construir propostas em função da superação das desigualdades sociais, as perspectivas críticas buscam se distanciar de práticas de dominação e controle identificadas no paradigma da aptidão física. Por outro lado, é preciso ver nas pedagogias críticas seus próprios mecanismos de normalização, regulação, disciplinarização e governo. Isto é, as perspectivas críticas não conformam um outro poder, ou produzem um ambiente sem ações de poder, mas possuem os seus próprios mecanismos e dispositivos de poder.

Nessa concepção, o poder não é visto somente pelo caráter repressivo, mas também produtivo,

ou seja, o poder “[...] não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 131). O poder como algo pulverizado e fragmentado marca os sujeitos em seus corpos e movimentos. Por esse motivo, uma análise da mecânica do poder deve ocorrer “[...] na sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana (FOUCAULT, 1979, p. 131).

O sujeito é compreendido como uma produção histórica, fruto de projetos e intenções que objetivam as pessoas de determinada maneira, com determinados discursos e modos de enxergar o mundo. Portanto, o sujeito é conseguido por dispositivos específicos que circulam pela vida social e o que há de essência e fundamentalmente humano no sujeito “[...] não é mais do que o produto das condições de sua constituição” (SILVA, 1995, p. 249).

Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder:

é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é o seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui (FOUCAULT, 1979, p. 183).

A reflexão nas aulas de Educação Física refere-se ao exercício do poder sobre corpo, e apesar de não mais ser uma ação voltada para a repetição mecanizada de movimentos, ainda se refere ao físico, ao corporal, pois ao final preocupa-se com o modo como os alunos vivenciarão as práticas corporais, se relacionarão com os outros e utilizarão modos específicos de comunicação. Aprende-se um conjunto de valores e normas que devem ser colocados em prática durante, com a esperança de que as os alunos ajam de determinada maneira. Como técnica pedagógica, a reflexão é acima de tudo um instrumento de formação de pessoas a partir de discursos pré-determinados que devem influenciar modos de comportamento frente a diversas situações e dilemas sociais. Formam-se sujeitos capazes de proferir discursos sobre os elementos da cultura corporal ou de movimento referenciando-se num conjunto de procedimentos de confissão e produção de determinadas

verdades para estabelecer critérios de julgamento de atitudes pessoais e alheias para que os próprios alunos possam se construir como sujeitos críticos e emancipados.

Considerações finais

As discussões feitas nesse trabalho destacaram a reflexão como ferramenta pedagógica a partir da tentativa das perspectivas crítico-superadora e emancipatória de construir uma prática pedagógica atenuada com processos de superação e emancipação social. A conclusão obtida por Bracht (1999, p. 81) de que as perspectivas objetivam formar sujeitos conscientes ou dotados de consciência crítica para agirem de maneira autônoma, crítica e transformadora como cidadãos políticos corrobora uma concepção em que a reflexão é recurso pedagógico fundamental nas aulas de Educação Física. Numa conotação educacional, Pucci (1994) em suas análises sobre a formação cultural na Escola de Frankfurt, discute a função educativa do refletir como o resgate de uma dimensão que vai além da mercadoria e da repetição. A autoreflexão nessa perspectiva está de acordo com a busca pela autonomia quando se supera os limites da liberdade impostos pela semicultura e pela barbárie. Acima de tudo, “pensar não é uma atividade inocente, mas perigosa, influencia a prática dos in-

divíduos, leva-os a duvidar das formas tradicionais da cultura, subvertê-las” (PUCCI, 1994, p. 33).

Todavia, nenhuma perspectiva pedagógica está livre do estabelecimento de formas de coerção, mesmo que o discurso esteja voltado para a busca de estratégias de transformação social. O que temos não é a libertação de uma consciência supostamente oprimida, mas sim, com o auxílio de Larrosa (1994), a produção de sujeitos não como objetos silenciosos, mas falantes; não como objetos examinados, mas confessantes; não produtores de uma verdade externa, mas de um processo de produção de verdades sobre si mesmo e sobre os outros.

A própria consciência se torna um objeto a ser investigado pela busca constante de formas de comportamento e de pensamento ajustados com discursos específicos em que ocorre um constante julgamento moral sobre formas corretas de agir frente a desafios e dilemas sociais. Uma racionalização do corpo e do movimento não mais pela repetição mecanizada, mas pela fala ou pelo discurso – aspecto já apontado por Ghiraldelli Jr. (1990). Como consequência,

Para a reflexão também foi destinado o papel de ordenar, de ajustar, de resolver, empilhar, dar rumos, guiar ao caminho

correto. A noção de ordem faz da reflexão um dos instrumentos para que os alunos possam alocar as idéias em determinados lugares, numa busca constante pelo pensar correto. Por este motivo, a reflexão torna-se uma estratégia para a formação quando ocorre uma ordenação e correção do pensamento dos alunos, uma recolocação das idéias em locais tidos como mais adequados. O problema é que, desta forma, a reflexão torna-se também uma estratégia eficaz para a transformação do sujeito em objeto de si mesmo, algo que, de certa forma, a perspectiva crítico-superadora procurou abandonar (NOGUEIRA, 2003, p. 05).

Ao propor a reflexão como uma técnica pedagógica recorre-se a um modo de objetivação do pensamento em que o próprio sujeito torna-se objeto de si mesmo: é a própria consciência que deve ser medida e esquadrihada pela utilização de procedimentos capazes de fazer com que a aula se torne mais reflexiva ou que trate dos conteúdos de forma mais elaborada. Com esse ponto de vista, por exemplo, o objetivo principal desemboca numa desconstrução ideológica das práticas esportivas a partir de análises sociais sem se dar conta dos vínculos estabelecidos

como diversas outras instituições e esferas sociais para a conformação de modos de ser, pensar e agir que não necessariamente condizem com um estágio da consciência, mas de estratégias cotidianas para intervir e atuar na complexidade da vida social marcada por lógicas permanentes de reprodução da desigualdade social.

Num contexto marcado pela tentativa de desenvolver uma consciência crítica torna-se quase impossível não estabelecer oposições entre grupos que utilizam as capacidades de ação racional, ou estão num estado de maioria intelectual, de outros não se encontram nesse mesmo estágio, mesmo não havendo critérios plausíveis para estabelecer tais características. Ainda, tais perspectivas podem fomentar modos de preconceito de discriminação quando colocam a noção kantiana - como faz a perspectiva crítico-emancipatória - de que é a covardia e a preguiça que fazem com que as pessoas não saiam de um estado de menoridade intelectual e permaneçam iludidos sobre seus próprios interesses. Coloca-se em prática o 'mito da passividade dos setores subalternos' (RUSCHEINSKY, 2009, p. 29) como se as pessoas cotidianamente fossem consumidoras passivas da indústria cultural ou simplesmente aceitassem os modelos apresentados

pela espetacularização do esporte; como se os sujeitos não tivessem posicionamentos frente a conflitos e contradições sociais e precisassem dos intelectuais engajados para a libertação de uma consciência supostamente oprimida.

Enfim, não há dúvidas de que as perspectivas críticas em Educação Física propuseram a construção de uma prática pedagógica que se apresentasse como uma intervenção historicamente situada que coloca em diálogo elementos teóricos e prático como ferramentas para a transformação social. Todavia, a incapacidade de tais perspectivas de construir para si mesmo referenciais críticos tem dificultado o avanço tanto teórico-metodológico de suas próprias proposições. De qualquer forma, o quadro que se abre propõe um jogo complexo de questões a serem analisadas em que devemos fazer um exercício constante para escapar de posicionamentos binários; mas para isso temos muito ainda por fazer, muito ainda por refletir.

Referências

ANDRADE, et al. **O jogo e a reprodução social:** vivendo e fazendo história na Educação Física. Revista especial de educação física, Uberlândia, n.

- 01, fevereiro de 2002, p. 102-121.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, Corpo e educação, ano 19, n. 48, p. 69-88, agosto de 1999.
- BOSCATTO, J. D. ; KUNZ, E. **Contribuições teóricas para uma didática comunicativa na Educação Física Escolar**. Motrivivência (UFS), v. 28, p. 101-114, 2009.
- CARDOSO, C. L. **Unidade Didática 4: concepções de aulas abertas**. IN: KUNZ, E. (org.). Didática da Educação Física 1. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998, p. 121-158.
- COLPAS, R. D. **Educação Física escolar: a construção de um conceito**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 21, n.1, p. 130-137, setembro/1999. Trabalho apresentando no XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis, 1999.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- KUNZ, E.;SOUZA, M. **Unidade Didática 1: Atletismo**. IN: KUNZ, E. (org.). Didática da Educação Física 1. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998, p. 19-54.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. IN: SILVA, T. T. da. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.
- GUIRALDELLI JR. P. **Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 11, n. 3, p. 197-200, 1990.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NOGUEIRA, Q. W. C. **Educação Física e pedagogia crítica: praticar o discurso? Perspectiva** (Florianópolis), Florianópolis, v. 21, p. 182-198, 2003. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2003_01/09_artigo_nogueira.pdf
- RICHTER, A. C. **Dos lugares do esporte nas aulas de Educação Física: algumas possibilidades de intervenção pedagógica**. Cadernos de formação RCBCE, Campinas: CBCE/Autores Associados, v. 01, n. 01, p. 43-56, 2009.
- RUSCHEINSKY, A. **Conflitos, meio ambiente e atores sociais na construção da cultura**. Porto

- Alegre: Armazém Digital, 2009.
- SACRISTAN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. IN: IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 37-64.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MEDONÇA, G. C. **Educação Física: o ensino do futebol na perspectiva crítico-superadora**. Trabalho apresentado no XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Goiânia, 1997. Anais, v. 01, p. 339-344.
- _____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? VEIGA-NETO, Alfredo J. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol. IN: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.
- PUCCI, B. Teoria crítica e educação. IN: PUCCI, B. (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994, p. 11-58.
- SOARES et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA JUNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular. IN: CAPARRÓZ, F. E. (org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: Proteoria, 2001, p. 81-92.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido: 12/fevereiro/2010.

Aprovado: 24/abril/2010.