Caracterização do esporte segundo a orientação didático-pedagógica da teoria de Paulo Freire*

Silvana Ventrorm**

Resumo   Abstract

Este estudo objetiva evidenciar os princípios teórico-metodológicos das abordagens críticas da Educação Física na escola que têm como eixo a teoria pedagógica de Paulo Freire, especialmente no que se refere ao estudo do esporte escolar. Para tanto, serão apresentadas as contribuições de Kunz (1991 e 1994) e Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe e UFMSM(1991) sobre as diretrizes didático-pedagógicas para o ensino do esporte na escola de 1º e 2º graus, enfatizando as análises que se aproximam do referencial freireano.

The objective of this study is to present the methodological-theoretical principles of the critical approaches of Physical Education at school which are based on Paulo Freire's pedagogical theory, especially in what refers to the study of sport at school. For this, will be presented the contributions of Kunz' (1991 and 1994) and Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe e UFMSM (1991) about the pedagogical didactic directives for the teaching of sport at the elementary and secondary school, with emphasis on the analysis that get close to Freire's referential.

---

* Este texto é parte da Dissertação de Mestrado "Implicações da Teoria Pedagógica de Paulo Freire Para a Práxis da Educação Física no Ensino de 1º Grau" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo (CP/UFES), em 1997.

** Professora do Deptº de Didática e Prática de Ensino do CP/UFES.

Este estudo objetiva evidenciar os princípios teórico-metodológicos das abordagens críticas orientadoras da práxis pedagógica da Educação Física na escola que têm como eixo a teoria pedagógica de Paulo Freire, especialmente no que se refere ao estudo do esporte escolar. Para tanto, serão apresentadas as contribuições de KUNZ (1991 e 1994) e Grupo de TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe e UFSM (1991) sobre as diretrizes didático-pedagógicas para o ensino do esporte na escola de 1^a e 2^a Graus, enfatizando as análises que se aproximam do referencial freireano.

Consensualmente, as análises realizadas sobre a identidade pedagógica da Educação Física na escola revelam que a prática dessa disciplina foi fortemente influenciada pelas instituições médica, militar e esportiva, o que nos permite entender a educação e a Educação Física como resultados das complexas relações sociais construídas ao longo do tempo. Daí, pode-se assumir que, de acordo com os princípios dessas instituições, a Educação Física representou/representa determinadas funções que, necessariamente, demonstram interesses e necessi-

dades histórico-sociais de uma época.

BRACHT (1992) observa que o desenvolvimento do esporte no Brasil esteve condicionado ao processo de desenvolvimento industrial e suas influências na vida sócio-cultural da população brasileira, especialmente, a massificação do esporte pelos meios de comunicação. Especificamente na década de 1970, sob a orientação dos pressupostos da pedagogia tecnicista, os princípios da produtividade, racionalidade e eficiência indicaram e fortaleceram a supremacia da tendência esportiva para a Educação Física, de maneira a conceber a escola, especialmente a aula de Educação Física, como a descobridora e preparadora dos talentos esportivos. BRACHT (1992) revela a função da escola, quando diz que “A esta é colocada a tarefa de fornecer a ‘base’ para o esporte de rendimento. A Escola é a base da pirâmide esportiva” (p.22). Percebe-se, também, que a supervalorização do esporte nesse período histórico se justifica pela sua utilização política como força repressora e controladora das manifestações de crítica e questionamento da ordem social, como aponta CASTELLANI FILHO (1988).

Considerada como representação de um dos momentos históricos, a tendência esportiva delega à Educação Física, ao assumir o paradigma da aptidão física, utilizando, predominantemente o esporte, o desenvolvimento da eficiência física, da saúde orgânica e de habilidades motoras, tomando como pressupostos a aquisição e a preservação de valores, como a satisfação individual, relacionamento cordial, espírito competitivo, obediência e respeito às regras. Sob essa orientação, os alunos são entendidos como meros executores, cabendo aos mesmos a repetição mecânica de gestos técnicos, desconsiderando os objetivos da prática realizada. Assim, a passividade, o controle e o ajustamento social revelam-se como princípios orientadores dessa concepção de Educação Física que, fundamentalmente, se ampara na abordagem das ciências naturais e biológicas.

De forma geral, podemos apontar várias características inerentes à prática da Educação Física, segundo a perspectiva esportiva na escola, que podem demonstrar seu caráter dominador e competitivo. Pressupõe-se que a Educação Física escolar assume irrefletidamente as normas e

padrões do esporte de competição, reproduzindo os princípios da cultura esportiva. Dentre elas, indicamos que o esporte na escola:

- privilegia, predominantemente, o desenvolvimento de modalidades esportivas socialmente reconhecidas, como o voleibol, basquetebol, handebol, futebol, etc.;
- enfatiza o conhecimento e a execução da técnica, regras e táticas de um determinado tipo de esporte;
- busca o desempenho máximo, evidenciando a discriminação e a seletividade entre os mais e os menos habilidosos e desrespeitando as características e condições próprias de aprendizagem de cada aluno;
- privilegia a execução repetitiva e mecânica, desconsiderando a ludicidade, a criatividade, a diversidade cultural do mundo de movimento dos alunos;
- determina comportamentos e funções que se adequam às normatizações esportivas, de modo a considerar o professor como treinador e o aluno como atleta, tendo como eixo configurador dessa relação o

desempenho na atividade desportiva;

- reafirma os princípios da competição em detrimento dos princípios da cooperação, do individualismo e da solidariedade;
- reforça a idéia de vencer a qualquer preço, alimentando o desejo de ascensão social por meio do esporte e
- reproduz, enfim, os princípios que sustentam a sociedade de classes.

Seguindo essa direção de crítica à perspectiva esportiva orientada pelos princípios do esporte de rendimento na escola, evidencia-se, em KUNZ (1991), que a Educação Física tem legitimado o “mundo da competição”, quando reproduz no espaço escolar o caráter competitivo do esporte de alto nível.

Baseado em MARAUN (1981), este autor interpreta que as regras básicas do sistema esportivo estão apoiadas na competição e na concorrência, podendo ser expressas pelo “princípio da sobrepujança”, que reduz a finalidade do esporte à idéia e à possibilidade constante de vencer e de sobrepujar o adversário, e pelo “princípio das comparações

objetivas” que, orientado pela padronização das condições estruturais de desenvolvimento do sistema esportivo como espaços, locais de competições, normas e regras universais, busca a garantia de chances iguais a todos os envolvidos nas competições esportivas. Esta adequação das atividades esportivas à padronização e à rigidez das normatizações, exigida pelo desenvolvimento do esporte de rendimento, condiciona a produção de ações mecânicas e repetitivas.

A partir da interpretação desses princípios que privilegiam o aumento do rendimento motor, KUNZ (1991) aponta três tendências oriundas da organização do sistema esportivo, que podem ser traduzidas para a Educação Física na escola: as tendências do selecionamento, da especialização e da instrumentalização.

De acordo com o autor, a tendência seletiva indica o processo de classificação e seleção dos alunos conforme os desempenhos, habilidades e inabilidades esportivas. De forma consciente ou inconsciente, as ações seletivas seguem os critérios de idade, sexo e, fundamentalmente, do biotipo físico. Essas ações se orientam pelo princípio da sobrepujança, haja vista

a valorização social, política e econômica que o esporte adquiriu mundialmente.

A tendência da especialização orienta-se pela necessidade em especializar e reduzir a prática do esporte a específicas modalidade(s) reconhecida(s) nacional ou internacionalmente em determinada época. De modo geral, evidencia-se uma padronização das ações esportivas em função da organização do sistema esportivo, quando se constroem regras para controlar tal prática, seja no lazer, na escola, no esporte de alto nível e na promoção da saúde.

A terceira tendência refere-se à instrumentalização e ao treinamento do movimento corporal para o desenvolvimento da performance esportiva. KUNZ (1991) chama a atenção da crescente influência dessa tendência na prática do esporte de tempo livre, exemplificando com a ginástica de academia, que se apóia nos padrões de “corpo perfeito”. Na escola, orientada por essa tendência, a Educação Física é reduzida a uma necessidade biológica que intenciona o desenvolvimento de potencialidades motoras para o sucesso e a permanente qualificação do rendimento. Nesse sentido, ao

objetivar a busca de performance para assegurar o sucesso nas ações de competição, a Educação Física na escola está apoiada por significados alheios à sua especificidade pedagógica.

A reflexão sobre a relação entre Educação Física na escola e esporte, realizada pelo GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (UFPe e UFSM (1991), também evidencia que “...as teorias esportivo-didáticas dominantes vêm como sua tarefa o encaminhamento precoce dos alunos na realidade social do esporte e a qualificação dos indivíduos para uma participação específica nos contextos de ação e movimentos que o esporte exige” (p.31).

A concepção de esporte como “campo aberto de ação”, construído por um processo histórico-social, defendida pelo GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (UFPe e UFSM (1991), apresenta seus fundamentos numa concepção de educação que tem como dimensão sistematizar ações político-pedagógicas que objetivem problematizar a realidade no sentido da formação e do “desenvolvimento da capacidade de ação”. Contextualizado histórico-socialmente, o processo de desenvolvimento da capacidade de atuar pretende

formar o aluno participativo e crítico da realidade, tendo em vista a conscientização, segundo a perspectiva de Paulo Freire.

Tecendo críticas sobre a forma fechada de organização e sistematização de aulas de Educação Física, o Grupo já referido (1991) discute a necessidade de construção de aulas abertas às experiências dos alunos e, dessa forma, demonstra a problemática da prática repetitiva e mecânica dos esportes na escola.

A concepção de aulas fechadas centra-se na absolutização do papel do professor que planeja, decide e monopoliza as ações educativas, indicando o “o quê” e o “como” de todo o processo. Nessa perspectiva de aulas, objetiva-se, essencialmente, o produto das ações motoras, de modo a evidenciar a necessidade da melhora no desempenho da técnica, da tática e das qualidades físico-esportivas, revelando-se com isso uma definição rígida de metas a serem perseguidas por um planejamento rigoroso baseado na “intenção racionalista”.

Por outro lado, a concepção de aulas abertas procura considerar os fatores subjetivos inerentes às ações pedagógicas, reconhecendo a aula como espaço de confronto entre as

dimensões individuais e as construções histórico-sociais do conhecimento. “Aulas abertas a experiências possibilitam e facilitam a identificação e o trato do que é significativo, individual e coletivo. A crítica em um processo dialético, nas aulas abertas a experiências, pode ser um elemento conscientizador” (idem, 1991, p. 51).

Essa perspectiva implica a possibilidade de construção e ampliação do conhecimento e visões de mundo, por alunos e professores, à medida que estes se assumam como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e possam resolver tarefas motoras com base no interesse, na diversidade, na criatividade, no diálogo e na problematização. A aula orienta-se na solução de problemas que serão tematizados na ação comunicativa de planejar, criar, experimentar e avaliar as ações pedagógicas.

Podemos considerar que as orientações didático-pedagógicas, segundo essa perspectiva de ensino, apontam para a rejeição à padronização e automatização de movimentos, à competitividade exacerbada e à normatização rígida do esporte escolar, dimensão bem como das manifestações das

relações de reprodução e alienação social expressas pela forma irrefletida e anacrônica de se aprender e fazer esportes na escola, próprias da concepção bancária de educação denunciada pelos autores.

No sentido de confronto entre a dimensão construída e estabilizada institucionalmente de normas, organizações e ações motoras esportivas e a possibilidade de resignificação desse esporte na escola, na perspectiva de aulas abertas, o GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe e UFSM (1991) afirma a possibilidade de o mesmo apresentar diferentes significados que indicam as seguintes perspectivas referentes ao “desenvolvimento da capacidade de ação” na tematização didática do esporte:

- o esporte como algo socialmente regulamentado: na escola o esporte institucionalizado, com seu sistema de regras, diretrizes e formas de ação, é trazido como “campo de ação” no qual indivíduos se encontram em interação e comunicação;
- o esporte como algo a ser aprendido: entende-se que o esporte somente pode ser vivenciado quando se conhe-

cem as suas formas de ação institucionalizadas;

- o esporte como algo a ser assistido: implica a compreensão e participação crítica quando se assiste a espetáculos esportivos – esporte passivo;
- o esporte como algo a ser refletido: como produto social, o esporte se constitui de diversas interpretações que respondem a interesses e necessidades individuais e político-sociais que necessitam ser compreendidas, e
- o esporte como algo a ser modificado: como campo de ação aberto e como construção social a ser criado e resignificado criticamente.

Em síntese, a proposta desses autores para “descongelar” os modelos fixos de interação em aulas de Educação Física, sob orientação do sistema esportivo formal, compreende um planejamento pedagógico que possibilite: a) a construção de situações de ensino-aprendizagem que garantam o entendimento do esporte como fenômeno institucionalizado e modificável pedagogicamente, conforme interesses dos alunos e transformações da vida cotidiana; b)

a inter-relação com o mundo de movimentos dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem parte do conhecimento inicial dos alunos para ser resignificado, de modo a proporcionar o confronto e a produção de saberes; c) a problematização dos sentidos/significados da prática do esporte, tanto na escola como fora dela, na perspectiva de se contrariar a forma irrefletida de adaptação ao mundo dos esportes bem como da percepção de que essa prática se apresenta desprovida de conflitos e contradições. Esses aspectos estão relacionados à perspectiva freireana de educação.

No que se refere à ampliação da compreensão crítica do esporte escolar, KUNZ (1994) indica a necessidade de instrumentalização dos alunos com conhecimentos que possibilitem não apenas a prática do esporte, mas, essencialmente, o diálogo e a leitura da complexidade do mundo dos esportes (mundo social, político, econômico e cultural).

Ao tratar do fenômeno esportivo como realidade educacional, esse autor considera restrita a concepção de esporte vinculada à Educação Física, pois o treinamento, o rendimento e a competição revelam-se como os conteúdos a serem tratados na escola. Conseqüen-

temente, a aula de Educação Física tem se tornado veículo de difusão e propaganda dos padrões esportivos juntamente com os diversos meios de mercadorização do esporte e daquilo que gira em torno dele.

A compreensão mais ampla sugere a tematização contextualizada do esporte como fenômeno sócio-histórico-cultural que vem se manifestando de diversas formas e, nesse sentido, revelando as características e as transformações que o “se-movimentar” assume nos diferentes contextos. Embora KUNZ (1994) evidencie que o interesse pedagógico da Educação Física, por meio dos esportes, indica, como objeto de estudo, todas as formas de manifestação humana que contextualizam as relações entre o ser humano/movimento/mundo, aponta-se como realidade pedagógica do movimento/esporte aquelas situações do “se-movimentar” que se apresentem como uma “relação de experiência sócio-cultural” inserida no contexto e como forma de expressão de desenvolvimento do ser humano.

As orientações didático-pedagógicas do esporte escolar, segundo KUNZ (1991 e 1994), têm apontado a necessidade da superação dos condicionantes de opressão e alienação circunscritos à perspectiva esportiva na escola. Para tanto, evidencia-se, essencial-

mente em KUNZ (1991), a aproximação com o referencial freireano de educação.¹

Apoiando-se em Freire, esse autor aponta críticas aos princípios que orientam o ensino “bancário”, como a invasão cultural, o autoritarismo, o antidiálogo e a função domesticadora da práxis pedagógica, no sentido de denunciar a prática educativa que vem contribuindo para o processo de reprodução e controle social e anunciar uma perspectiva de educação que tenha como pretensão a emancipação humana para/com o processo de intervenção na realidade.

Ao evidenciar os “depósitos” e a imitação de padrões motores que são considerados como somente de conhecimento do professor, negando-se a participação de sujeito dos alunos, KUNZ (1991) indica a materialização da concepção “bancária”, de Freire, na práxis pedagógica da Educação Física, na qual se visualiza a transmissão acrítica e irrefletida dos gestos técnicos, táticas e regras dos esportes mais reconhecidos socialmente.

Nesse sentido, busca contrapor a essa prática dominadora, a “concepção dialógica do semovimentar”, resgatando a cultura infantil (mundo vivido dos alunos), a dialogicidade e a problematização

do/sobre o objeto de conhecimento da Educação Física, no sentido de “compreender o mundo pela ação”.

Dentre as contribuições de KUNZ (1991 e 1994) para o processo de construção da teoria pedagógica da Educação Física, evidenciamos a tematização dos conceitos de mundo vivido dos alunos e a concepção dialógica/problematizadora de ensino. Essas contribuições se aproximam da teoria freireana de educação.

Como Freire, KUNZ (1991) parte do conceito de que a educação, no campo pedagógico, se manifesta na prática social concreta e que, portanto, dela deve partir a sistematização do processo de ensino-aprendizagem crítico. Com esse pressuposto, busca-se evidenciar que a aprendizagem torna-se significativa, quando o aluno se apropria do conhecimento e o relaciona com o contexto social, de maneira a interpretá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. Dessa forma, ao reelaborar os conteúdos de ensino e ao problematizar a “realidade do mundo vivido” dos alunos, tende-se a rejeitar o caráter fechado do processo de seleção dos saberes escolares, próprios da educação “bancária”. Isso pode ser ilustrado, especialmente, pela adaptação da Educação Física à padronização

motora e à normatização do sistema esportivo.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica solicita uma investigação e análise conjunta de professores e estudantes sobre a situação sócio-cultural e, no caso específico da Educação Física, o conhecimento do “como” e “o quê” esses estudantes brincam e jogam, das suas concepções sobre as variadas dimensões do conhecimento como também os significados e sentidos que atribuem ao processo de ensino-aprendizagem a ser construído. O princípio de se tomar como referência o mundo vivido dos alunos indica que o ensino centra-se na percepção, compreensão e transformação da realidade, sendo importante a superação da redução do ensino à repetição mecânica e ao aperfeiçoamento dos gestos motores. Cabe, então, ao professor a sistematização e reelaboração dos saberes do mundo vivido dos alunos com base na ação educativa problematizadora. “No ensino da Educação Física isto deve significar que pelo ensino de Movimentos, Jogos e Esportes, o aluno também apreenda e ‘decifre’, além da Realidade esportiva, o próprio Contexto Social mais amplo, em que esta prática se realiza” (KUNZ, 1991, p.149).

A formação da consciência crítica, como ato de conhecimento e de inserção na realidade, é apontada por KUNZ (1991) como a essência do ensino dialógico-problematizador que deverá buscar a leitura da realidade associada ao engajamento na direção de superação das contradições sociais. Sob a direção político-pedagógica do professor, isso significa, para a Educação Física,

...que os alunos devem receber [construir com o professor] a chance de se tornar Sujeitos das suas próprias experiências de movimentos. O que só pode acontecer quando houver uma melhor compreensão, uma melhor leitura de todo o Contexto, ou seja, do Mundo do Movimento bem como do Mundo dos Esportes normatizados e suas relações no âmbito das dimensões políticas, econômicas e sociais (p.156).

Em síntese, KUNZ (1991) argumenta que a aprendizagem do “se-movimentar” pelo ensino dialógico-problematizador propõe um redimensionamento e uma apropriação ampla de campos de atuação pelo “se-movimentar dialógico”, haja vista a rejeição ao processo de ensino-aprendizagem centrado nas habilidades e destrezas técnicas, como na padronização de movimentos e na rigidez das normatizações esportivas. A percepção sobre

o sentido/significado do “se-movimentar” apresenta-se como ponto principal para que se possa estabelecer a dialeticidade do diálogo entre homem e mundo, entre subjetividade e objetividade na dinâmica do processo político-pedagógico que, necessariamente, relaciona-se às situações existenciais de movimento dos sujeitos participantes. Para a construção desse processo, o autor, com base em FREIRE, diferencia três etapas:

A primeira etapa toma como referência a etapa de “Investigação Temática”, proposta por Freire, para se investigar e pesquisar o universo do vocabulário do grupo a ser alfabetizado, isto é, os temas geradores. Para o ensino da Educação Física, esta etapa se configuraria “...pela realização espontânea e não problematizada de movimentos já conhecidos, que pertencem ao domínio do cotidiano. É a própria realização de movimentos pertencentes à Cultura do Movimento tradicional em seus respectivos mundos de vida” (p.180).

Entendemos que essa etapa tem por objetivo a obtenção dos temas geradores/conteúdos a serem desenvolvidos no processo de educação dialógico-problematizadora. Juntamente com a investigação e seleção do conteúdo de ensino, procura-se descobrir o

pensamento, a linguagem e a expressão do grupo, bem como as características da realidade vivida. Esta deve ser considerada como uma descoberta coletiva e uma pesquisa criativa e não uma simples coleta de informações. Portanto, essa fase, assim como as demais deve ser intencionalmente problematizada.

A segunda etapa indica a problematização e a crítica do objeto de conhecimento por um processo dialógico que se caracterizaria pela denúncia das situações de opressão, com o propósito de superá-las. “Para Freire, o conhecimento não deve ser transmitido, mas buscado, produzido” (p.181).

A terceira etapa propõe que, pelo processo de reflexão-ação, os educandos possam “compreender-o-mundo-pela-ação” de modo a reconhecerem a “relatividade” das situações de opressão do mundo. “Correr, saltar, arremessar, nadar, jogar, etc. deixam-se interpretar como uma forma muito especial de ‘compreender-o-mundo-pela-ação’” (p.181).

Diante dessas considerações, podemos afirmar que as mudanças pedagógicas no ensino da Educação Física, defendidas por KUNZ (1991 e 1994), apontam para as seguintes orientações que podem

ser interpretadas pela proposta político-pedagógica de Freire:

- Mudanças na concepção de conteúdo e de ensino-aprendizagem: indicam a valorização e a tematização do mundo de movimento dos alunos na sua relação com a realidade extra-escolar, por uma metodologia dialógico-problematizadora. Evidencia-se, também, a importância pedagógica das culturas tradicionais próprias do “se-movimentar” bem como da participação do aluno nas decisões do ensino.
- Mudanças na perspectiva de esporte de rendimento: indicam a crítica, a re-elaboração e a transformação dos princípios do esporte de rendimento que, precipitadamente, têm sido adaptados às aulas de Educação Física, refletindo-se em uma prática seletiva, discriminadora e dominadora.

Nota

- 1 Cabe ressaltar que a fundamentação teórica de Kunz (1991 e 1994) apóia-se, fundamentalmente, em J. Habermas, com contribuições da teoria pedagógica de Paulo Freire. O nosso interesse centra-se, essencialmente, na aproximação

com o referencial freireano feita por esse autor. Embora o conceito de “Mundo Vivido” seja extraído de Habermas (1981), priorizamos sua análise em função de sua aproximação com a reflexão freireana sobre a “investigação temática”.

Referências bibliográficas

- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo: Papirus, 1988.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- _____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFMS. *Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.