

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a difícil e incontornável relação teoria e prática

Paulo Evaldo Fensterseifer¹
Fernando Jaime González²

Resumo

Reconhecendo a difícil e complexa problemática da relação teoria-prática, acentuada ainda mais na Educação Física escolar devido às peculiaridades da área; e considerando que a Educação Física, na condição de disciplina escolar, tem como finalidade “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos” (Bracht e González), os autores

Abstract

Recognizing the hard and complex problem about the relation practice-theory, emphasized much more in Physical Education due to its area's peculiarities, and considering that Physical Education has, in its school subject condition, “the purpose of training critical students with conditions of being independents in the culture body's movement and in a transformed way as political people” (Bracht and González), the authors make a reflection about specifics the-

¹ Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí.

² Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí.

refletem sobre uma série de temas específicos normalmente associados, mas não exclusivos da Educação Física (lazer, saúde, exercício físico, esporte, dança, etc.) para perguntarem: o que muda na nossa relação com eles ao conhecê-los/vivenciá-los como conteúdos da EF escolar?

Palavras-chave: teoria-prática; educação física; escola

mes naturally associated, but no only part of Physical Education (leisure, health, physical exercises, sports and dance, etc.) to make the question: What does change in your relationship with those themes when we meet/have experiences with them as school physical education contents?
Keywords: practice-theory, physical education, school.

Enfrentando a questão

Certamente estamos diante de um tema fundamental para compreender os desafios da Educação Física (EF) contemporânea (em especial no campo escolar). Trata-se da difícil e incontornável problemática da relação teoria-prática, a qual tende a aparecer de forma dicotômica (como paralelas que não se encontram em lugar nenhum do espaço) ou revezando-se em hierarquias ao gosto de modismos próprios ao campo educacional (hora toda a verdade está na prática, hora a prática é uma extensão da teoria). Raramente são tratadas na complexidade que é constitutiva das produções humanas, entre elas, as relações teórico-metodológicas, ou didático-pedagógicas. Na EF, dado as peculiaridades da área (vínculo com a prática), o quadro se agrava, pois se de um lado carregamos pré-conceitos em relação ao tecnicismo instrumental das metodologias e

didáticas, por outro nos seduzimos facilmente pelas teorizações metafísicas que, tal como a “Pomba de Kant”, imaginam que maior sucesso teriam voando no vácuo (em total desprezo pelo universo da *práxis*).

Sabemos que os professores são péssimos aplicadores de soluções produzidas por outros, logo, não é nossa pretensão neste texto substituir os sujeitos social e historicamente situados na produção das soluções. Apenas, o que acreditamos não ser pouca coisa, nos propomos a desenvolver um modo de enfrentamento da questão, ou, conforme sugere o título desta seção da revista Motrivivência, esboçar um “ponto de vista”.

O enfrentamento da questão proposta pode nos conduzir a uma armadilha, qual seja, de que as questões teóricas foram suficientemente desenvolvidas e consensuadas, portanto, resolvidas (“direção do barco”), e que cabe implementá-las (“remar”). Qualquer

semelhança com a décima primeira tese contra Feuerbach esboçada por Marx, não é, dado os referenciais que alimentaram a produção teórica deste período (década de 80 do século passado), mera coincidência.

Como saldo do debate deste período, parafraseando Marx, aprendemos que os filósofos (teóricos) limitaram-se a interpretar o mundo (educação/EF) de maneiras diferentes, trata-se, porém, de transformá-lo (por em prática). A mensagem aqui veiculada por “Hermes” (o deus mensageiro) não é, como tudo que ele conduz, livre de interpretações. Destacamos duas que parecem revelar o antagonismo de um pensamento pós-metafísico, por um lado, e do que podemos denominar pensamento metafísico, de outro.

Identificamos no primeiro quadro interpretativo aquela posição que reconhece no vínculo pensamento-ação o caráter revolucionário da *práxis*. Postura que se afirma pela ousadia do pensamento que se debate com a experiência, fazendo desta dialética o móvel de novas interpretações e intervenções. Já na perspectiva metafísica encontramos aqueles que acreditam que já nos foi revelada “a interpretação”, dispensando, portanto, o pensamento e canalizando todas as energias para a ação. Como decorrência temos a marginalização da Filosofia que insiste em continuar

pensando, e a valorização da História e da Sociologia, a primeira como “rainha das ciências”, que só precisa ser atualizada para chegarmos a um final feliz, enquanto a segunda como versão laica da teologia que nos permite separar o bem e o mal no universo terreno.

Derivam deste equacionamento da questão implicações as mais diversas, entre as quais, o caráter instrumental da política (já que o fim é terminar com ela uma vez atingido os “objetivos históricos”) e, por conseqüência, a relação de subordinação da Educação a este “projeto histórico”. Referimo-nos aqui a uma noção de política criticada por Hannah Arendt (2006), e que vincula sua dignidade ao alcance de objetivos exteriores ao seu exercício, tais como “a proteção da vida” ou o “provimento das necessidades vitais”. Este modelo de política nos conduz à crença de que burocratas competentes (técnicos hábeis na fabricação) ou intelectuais portadores de uma episteme sobre os assuntos públicos (“Rei filósofo”, “vanguardas esclarecidas”) são suficientes para conduzir-nos a sociedades eficientes, racionais, perfeitas. Arendt (2006), ao contrário, propõe equacionar novamente liberdade com ação política, o que demanda um espaço efetivo para a participação do cidadão nos assuntos que dizem respeito a todos. Da mesma forma,

afirma Juan Casassus (1995, p. 109), “A noção básica de democracia aparece como a apropriação por parte dos cidadãos da capacidade de analisar e propor ações acerca de assuntos de interesse comum, num espaço público”.

Esta subordinação é que sustenta expressões como “formação de cidadãos”, algo no mínimo problemático, uma vez que pressupõe a capacidade de formar *a priori* algo que se afirma no exercício, pois é bom lembrar que o campo da ética e da política são caracterizados pela ação, a qual se dá sempre em contexto e subordinada às suas contingências, nunca inteiramente por antecipação. Contudo, há que destacar diferenças com outras expressões semelhantes, mas distintas no que se refere à relação educação escolar e cidadania, tais como: “preparar os sujeitos para o exercício da cidadania”.

O que entendemos necessário ficar claro é que em uma sociedade autônoma, democrática, as concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, estão sempre em discussão no plano político, não há deliberação definitiva (“concepção verdadeira”) a ser “ensinada aos neófitos”. Transformar questões políticas em dogmas a serem ensinados constitui o caldo de cultura

dos totalitarismos (há que tomar cuidado com as boas intenções, foi em nome delas que se fez todo o mal do mundo).

Ainda em relação à “formação de cidadãos”, lembramos que o exercício da cidadania dá-se no plano político-moral, isso não significa que não possamos “contribuir com a sua formação”, pois há que destacar que na modernidade conhecimento e cidadania estreitam relações, sendo o acesso a ele (em especial em sua versão científica) objeto de reivindicação por parte dos segmentos sociais historicamente excluídos da posse destes saberes, no entanto, não cabe torná-la pretensamente uma questão epistêmica³.

O atravessamento desta problemática nos parece ter sido capturada na formulação de Projeto Político-Pedagógico desenvolvido por Mario Osorio Marques (1995, p. 95-96, grifo nosso) na seguinte passagem:

Projeto porque intencionalidade em que se articulam as perspectivas de atuação solidária dos instituintes da escola, perspectivas que necessitam de definições precisas, sob pena

³ O contrário seria pensar em formar cidadãos em série a partir de posições consideradas “certas”, “verdadeiras”, e não objeto de deliberação política.

de predominarem interesses alheios aos da comunidade dos a que serve a escola e dos que a fazem em seu dia-a-dia. *Projeto político, porque se trata de opções fundamentalmente éticas no sentido das aprendizagens que a concidadania responsável e competente na sociedade contemporânea plural e diferenciada, em amplo debate, julgue exigidas.* Projeto pedagógico, porque nele se devem articular o entendimento compartilhado pelos integrantes do universo escolar sobre o que fazer, como e no interesse de quem, com a organização e condução das práticas nos limites do possível, mas, sobretudo, no pleno aproveitamento das potencialidades todas abertas à capacidade da imaginação criadora e às audácias da vontade coletiva.

O debate em torno dessas questões vem se traduzindo na organização curricular da escola, a qual tem reforçado, o que é bom, a necessidade de uma proposta curricular crítica, emancipatória, cidadã, promotora de mudanças, de autonomia, transformadora... Enfim, adjetivos que recheiam nossos planos curriculares desde, no mínimo, a década de 80 do século passado (inclusive os oficiais). No entanto, se isso, como afirmamos, é bom, não tem se mostrado sufi-

ciente (para além do silenciamento em torno da multiplicidade de sentidos em torno desses propósitos), e sobre isso pensamos que temos que refletir. É óbvio que no entorno (ou atravessando) do ensinar estão esses elementos ético-políticos referidos, mas sem o ensinar (instrução segundo Marquês de Condorcet, 2008) eles não passam de “catecismo laico” (algo a que a Educação/EF pode ver-se reduzida).

Uma afirmação bastante comum, recorrente nos Projetos Político-Pedagógicos, é o de que devemos ter claramente definida a “concepção de mundo, de sociedade e de homem” que baliza nossa intervenção pedagógica. Afirmações desse tipo, sem estabelecer marcos claros a respeito das responsabilidades pedagógicas de uma instituição republicana, como é a escola, em uma sociedade democrática, se prestam para empreitadas que negam na prática o que preconizam teoricamente. Por exemplo, seu caráter emancipatório ao antecipar-se em vanguardismo (saber antes e melhor que o outro o que é bom para o outro). Como afirma Arendt (2002, p. 225-226),

[...] às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do

ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.

Outro ponto relacionado ao universo da política, pelo qual “passamos batido”, é o tema da “neutralidade”. Gostaríamos de destacar em relação a ele que o uso de expressões como “a educação não é neutra” ou “não existe neutralidade em educação”, presta-se a mal entendidos no que tange à educação escolar em uma sociedade republicana. Como afirma Condorcet (2008), devemos lembrar que houve algo antes da República e, em relação a isso, seguramente a educação escolar não é neutra. Porém, no interior de um sistema republicano não é lógico nem coerente que o professor ou a escola assumam uma posição incompatível com a pluralidade preconizada pela República. Sem essa distinção ferimos o estatuto que rege a própria escola e sua responsabilidade enquanto instituição.

Lembramos que a instituição escolar, como qualquer outra, funda-se e encarna um desejo de segurança, certeza, estabilidade, possuindo em seu interior, e é este seu móvel, elementos de subversão, o que, embora paradoxal, não é contraditório, dado que reproduzir o humano é reproduzir a capacidade humana de recriar-se. O caráter subversivo do educador, no entanto, não implica colocar-se na vanguarda, apenas lembra sutilmente que o respeito à tradição não pode ser confundido com conformismo, com subserviência *ad infinitum* (FENSTERSEIFER, 2006, p. 154).

Voltando à pergunta pela responsabilidade da escola, qual seria essa responsabilidade? E em particular da EF? Parece-nos que é por aqui que podemos enfrentar os desafios postos pela questão que originou estas reflexões.

Entendemos que esses desafios vinculam-se primeiramente à nossa capacidade/ incapacidade de responder quais são os nossos objetivos enquanto parte efetiva dessa instituição denominada escola, mais precisamente, enquanto componente curricular. Desafios que podemos denominar de ordem político-pedagógica. As respostas históricas vinculadas ao “exercitar-se” parecem não mais dar conta da nossa especificidade.

Para compreender essa especificidade acreditamos ser ne-

cessário definir a especificidade da instituição na qual a EF, enquanto componente curricular, ganha sentido: a escola. Um bom exercício para chegar a essa definição seria nos perguntar: para que escola? Afinal,

- não teríamos vida sem escola?
- não teríamos sociedade sem escola?
- não teríamos cultura sem escola?
- não teríamos educação sem escola?
- não teríamos cidadania sem escola?
- não teríamos trabalho/profissões sem escola?
- não teríamos limites sem escola?
- não teríamos socialização sem escola?
- não teríamos valores sem escola?
- não teríamos conhecimento sem escola?

Em caso de não haver nenhuma resposta negativa a essas interrogações, fica a pergunta: o que significa a existência da escola para cada um desses temas?

Em um segundo movimento poderíamos nos deter na questão: para que EF na escola? Esboçamos para isso um exercício semelhante ao anterior. Afinal,

- não teríamos atividade física sem EF na escola?

- não nos exercitaríamos sem EF na escola?
- não nos socializaríamos sem EF na escola?
- não haveria lazer sem EF na escola?
- não teríamos aptidão física sem EF na escola?
- não haveria esporte, ginástica, dança, lutas, jogos... sem EF na escola?
- não teríamos saúde sem EF na escola?

O bom senso parece nos indicar que também neste caso não teríamos nenhuma resposta negativa, logo cabe interrogar: o que significa a existência da EF escolar para cada um desses temas? Ou ainda, sabendo que os fenômenos elencados não são a EF, cabe a pergunta: o que muda na nossa relação com eles ao conhecê-los/vivenciá-los como conteúdos da EF escolar?

Da resposta dada a esta interrogação derivará aquilo que podemos chamar nossos problemas de ordem didático-metodológica, os quais devemos responder em nossas intervenções, sempre de forma contextualizada (não existem respostas inteiramente *a priori*).

Quanto às questões que denominamos político-pedagógicas poderíamos refletir a partir da posição de Bracht e González (2005, p. 155), segundo a qual, a EF escolar,

na condição de disciplina, tem como finalidade “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos⁴ políticos”.

Afirmações próximas a essa se encontram em outros autores (BETTI, 2003; CASTELLANI FILHO, 1998) e inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Mas o que consideramos relevante neste momento é a ênfase no fato de que tratamos de uma dimensão da cultura e que temos uma responsabilidade com o conhecimento produzido em torno da mesma, algo, portanto, que vai muito além do mero “exercitar-se”.

A tomada de posição a que somos convocados, individual e coletivamente, assume um caráter de ruptura paradigmática, afinal são longos anos de uma tradição em que os aspectos específicos desta instituição republicana chamada escola, não nos diziam respeito⁵. Nosso fazer não passava de uma “atividade” que acontecia no seu interior. Nosso compromisso resumia-

se a uma “atividade” (fazer) e hoje somos desafiados a construir um saber “com” esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade.

Neste ponto, entendemos que a EF, enquanto disciplina escolar, passa por um processo de transformação sem precedentes na sua história. Processo ao qual, também entendemos, não se tem prestado a suficiente atenção.

Parece possível afirmar que, em linhas gerais, o século 20 presenciou, nas sociedades ocidentais, a consolidação da EF na escola, embasada no conhecimento médico-biológico e orientada pela idéia de que sua função principal era a promoção da saúde, articulada discursivamente com uma idéia genérica de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 151). Nesse caminho, e de forma mais intensa a partir da metade do século passado, a EF estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte, por meio da qual esse fenômeno,

⁴ Devemos aqui lembrar a crítica esboçada anteriormente a respeito do que consideramos impossível: “formar o cidadão”, o que não impede pensarmos em modos de, em particular pelo conhecimento, contribuir para esse exercício, reconhecendo a “plasticidade” do mundo, dado sua historicidade.

⁵ Nossos argumentos não passavam de generalidades do tipo: “formação integral”; “socialização”; “interdisciplinaridade” (cabendo a nós a função de “bengala” para as outras disciplinas); “compensação desestressora”, entre outras evasivas.

em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas, a tal ponto de, no senso comum, ser plenamente possível confundir EF escolar com prática esportiva.

Esse processo, que ficou conhecido como a esportivização da EF escolar e que foi hegemônico durante várias décadas, passou a ser questionado no transcurso dos anos 80 a partir daquilo que ficou conhecido como movimento renovador da EF brasileira. Movimento este que impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área.

Particularmente no que respeita ao campo educacional se questionou o paradigma de aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas pedagógicas da EF nos pátios escolares. Sem poder neste momento nos alongar nessa descrição, podemos apontar que, entre outras iniciativas, o movimento renovador entendeu que uma das ações necessárias para transformar a EF seria: “elevá-la” à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de mera atividade, como indicado no Decreto n. 69.450, de 1971 (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005, p. 153).

Isso significa que é da “mão” do movimento renovador que se coloca, talvez, pela primeira vez, um conjunto de questões que não fazia parte das preocupações

tradicionais desta área, mas que, entretanto, são fundamentais na sustentação das teorias pedagógicas que legitimam um componente curricular num projeto educacional. Perguntas, tais como:

- por que esta disciplina deve compor o currículo da escola?
- quais são seus objetivos?
- quais são seus conteúdos?
- como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino?
- como esses conteúdos devem ser ensinados?
- como avaliar seu ensino?

Neste contexto parece lógico perguntar o que significou a incorporação desses questionamentos teórico-pedagógicos ao campo da reflexão e do fazer da EF. Segundo nossa percepção, a inclusão dessas preocupações na área imprimiu uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno como um ponto de inflexão na qual a trajetória da EF faz uma quebra definitiva com sua tradição.

Assim, essa ruptura com a tradição, do que vimos denominado do “exercitar para”, colocou à EF, ou seja, aos seus protagonistas, a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar. Quer dizer, EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico

(inclusive conceitual) subordinado a funções sociais da escola como instituição republicana.

É bom ter clareza, no entanto, que esse novo projeto para constituir-se em prática hegemônica deve passar pela invenção de novos sentidos e práticas pedagógicas, processo que não se produz pela aplicação de respostas pensadas por outros. Assim, na nossa compreensão, a EF se encontra “entre o não mais e o ainda não”⁶. Entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e uma outra que ainda se têm dificuldades de pensar e desenvolver.⁷

Entretanto, quando estudamos o fazer cotidiano de vários professores e professoras de EF de escolas públicas de nossa região, entendemos que um fator importante que permite transformar efetivamente as propostas pedagógicas relaciona-se com ter um projeto “próprio” (com autoria) para colocar no lugar daquilo que era a EF e hoje não é mais. Mas, projetos “completos”, no qual se combinam o esforço permanente (e sempre necessariamente

inacabado) de responder sobre a contribuição específica que esta disciplina pode proporcionar dentro de um projeto de escola como instituição republicana e sobre as formas de materializar essas intenções no acontecer cotidiano das aulas ao longo dos anos escolares, de forma consistente e sistemática.

Lembremos que o ato de escolher vem acompanhado das responsabilidades que lhe são inerentes, e este é o preço da maioria que tanto buscamos. Afinal, no mínimo desde a década de 80 do século passado, lutamos para sermos reconhecidos como uma disciplina “igual às outras”. Pois bem, agora, em tese, o somos. Goethe, poeta alemão, dizia que é preciso tomar cuidado com nossos sonhos de juventude, pois eles poderão se realizar. O nosso, parcialmente, se realizou, sua efetividade depende de nós (ser maior implica em responder por si). Como democratas devemos acolher a proposição *arendtiana* de que as soluções dependem dos envolvidos. Muitas delas, arriscaria

⁶ Expressão utilizada por Stein (1991) para referir-se ao impasse que vivemos em relação à modernidade.

⁷ Nesse contexto, entendemos que a ausência de projetos curriculares de EF na maioria das escolas e, particularmente, a falta que sente deles uma porção importante dos professores, é um claro sinal dessa transição.

⁸ Cabe destacar o número cada vez mais significativo de professores que têm realizado esforços no sentido de tratar a EF escolar como um componente curricular articulado com o Projeto Político-Pedagógico da escola e, inclusive, tomando essas experiências como objeto de reflexão em cursos de graduação e pós-graduação.

dizer, já estão sendo construídas em nosso meio⁸, cabe a nós a disposição para socializá-las, construindo espaços para tal, registrando dos mais diversos modos e, fundamentalmente, submetendo-as à crítica dos nossos pares, sem a qual nossas verdades não passam de nossas verdades, necessárias mas não suficientes para enfrentar o tamanho dos desafios que hoje se colocam para a EF. Fazendo uma referência ao filósofo francês Jean-Paul Sartre, podemos dizer que razoavelmente já sabemos o que fizeram de nós, resta saber o que nós faremos com o que fizeram de nós.

Referências

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação**. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2003.
- BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 150-156.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- CONDORCET. Marie-Jean Antoine Nicolas de Caritat. Marquês de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Unesp, 2008.
- FENSTERSEIFER, Paulo E. A responsabilidade social da educação escolar (ou a “escola como instituição republicana”). In: MASS, A. K.; ALMEIDA, A. L.; ANDRADE, E. (Orgs.). **Linguagem, escrita e mundo**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- MARQUES, Mario Osorio. **Aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência**. Ijuí: Unijuí, 1995.
- STEIN, Ernildo. **Epistemologia e crítica da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 1991.

Contato:
fenster@unijui.tche.br

Recebido: setembro/2008
Aprovado: fevereiro/2009