

QUAL A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA?

Uma reflexão a partir de seus sujeitos

Admir Soares de Almeida Junior¹
Cláudio Márcio Oliveira²

Resumo

O presente texto busca apresentar reflexões acerca dos desafios colocados no campo da prática docente em Educação Física Escolar no tocante à construção e materialização de propostas de ensino que se apropriam dos pressupostos das abordagens pedagógicas críticas. Para tanto, lançamos mão dos seguintes eixos de análise: a contextualização da produção e contribuição das teorias críticas da Educação Física

Abstract

This paper aims to present discussions about the challenges faced by Physical Education teachers when they decide to implement practices based on the critical presuppositions of education. The analyses perspective are based on the following ideas: the contextualized production of the critical theories of Brazilian physical education; the limits and possibilities of the implementation of these the-

¹ Doutorando em Educação pela FE-UNICAMP. Professor do Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM)

² Doutorando em Educação pela UFMG. Professor do Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM) e da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH)

brasileira; os limites e possibilidades da efetivação destas teorias e abordagens nas escolas, tendo como referência o conceito de forma escolar de socialização; e o lugar da experiência na constituição das condições discente e docente nas aulas de Educação Física e nos outros tempos da escola.

Palavras-chave: educação física, abordagens pedagógicas, teorias críticas.

Quarta-feira, segundo horário...

Todas as manhãs de quarta-feira são consideradas um grande desafio para a professora de Educação Física Lúcia. Ela trabalha na Escola Municipal Maria Floripes³ há cinco anos, mas tem percebido que especialmente nesse ano os desafios estão maiores.

A escola vem passando por uma grande reforma, e uma das quadras está interditada desde o início do ano. Com isso, as aulas de Educação Física das turmas de 8ª série tiveram que ser alternadas: uma aula sempre acontece na quadra e a outra, na quarta-feira, em sala de aula.

Lúcia vem desenvolvendo com as turmas o conteúdo Futsal. Quan-

tries in public schools based on the concept of school way of socialization; and the role of the experience of producing the conditions of physical education classes.

Keywords: physical education, presuppositions of education, critical theories.

do a aula é realizada na quadra, não existem muito problemas. Os meninos e meninas conseguem se organizar bem e, geralmente, Lúcia segue um ritual utilizado por ela há muito tempo: após a chamada e uma conversa inicial, a turma é dividida em dois grupos; um de meninos e outro de meninas. Os times formados pelos meninos jogam na primeira metade da aula. Depois, é a vez das meninas.

Mas o motivo das noites sem sono de Lúcia são as “aulas teóricas” que acontecem em sala. Nessas aulas ela vem tentando trabalhar com os alunos um pouco da história do futsal e o aprendizado das regras oficiais dessa modalidade. Entretanto, isso tem funcionado muito pouco. Os alunos pouco se interes-

³ Os nomes da professora e da escola são fictícios.

sam pelos temas e a indisciplina e “bagunça” reinam absolutas.

Ao subir a escada que leva ao segundo piso da escola, Lúcia estava decidida a mudar essa situação. Resolvera conversar com a turma e escutar dos alunos a opinião sobre as famigeradas “aulas teóricas”.

Tão logo entrou em sala, alguns alunos perguntaram:

- Professora, hoje nós vamos descer ou vamos ter aula teórica de novo?

Lúcia respondeu:

- Vocês sabem que toda quarta-feira a aula é na sala. Mas, hoje eu quero conversar um pouco com vocês...

Nesse momento, parte da turma que ainda não havia percebido a presença da professora virou-se para frente e junto com outros alunos começaram a dizer:

- Que isso professora? Mais conversa? A gente não pode descer pra quadra não? Por que a gente tem que ficar aqui estudando história e regra do futebol?

Lúcia percebeu que aquele era o momento de iniciar a conversa sobre as aulas teóricas e disse:

- Bom pessoal, parece que vocês não estão gostando muito dessas aulas em sala, não é?

A resposta veio quase em coro:

- Professora essa aula tá muito chata, muito “paia”...

Lúcia investiu no diálogo:

- E vocês têm alguma sugestão? O que podemos fazer para mudar essa situação?

Um aluno sugeriu:

-Professora, a gente pode fazer outra coisa? Por exemplo, a gente pode fazer teatro?

Naquele momento, Lúcia sentiu-se insegura: teatro? Ela nunca poderia imaginar que um tema como esse surgisse daquela turma. Ainda mais: o que o teatro tem a ver com Educação Física e com as aulas de futsal? Por um momento ela pensou em não concordar, entretanto, boa parte da turma acolheu a sugestão do aluno. Mesmo muito insegura, ela disse:

-Tudo bem, teatro... Más eu conheço pouco de teatro... Como vamos organizar isso?

Uma aluna respondeu:

- Professora, a gente pode planejar junto!

Lúcia disse:

- Sim, podemos planejar juntos. Então na próxima aula em sala eu vou trazer alguns temas para nós escolhermos...

A mesma aluna argumentou:

-Professora, por que a gente não pode começar o planejamento hoje? Deixa a gente escolher o tema...

Lúcia disse:

- Tudo bem ... a aula já está acabando... Organizem-se em grupos e tentem escolher um tema para as aulas de teatro.

Poucas vezes Lúcia havia visto um movimento tão coordenado daquela turma. Formaram-se dois grandes grupos no fundo da sala, e alguns alunos transitavam de um grupo para outro tentando contribuir com a escolha do tema. O término da aula já se aproximava e Lúcia alertou os alunos:

- Pessoal, a aula já está acabando... vocês já conseguiram pensar em um tema?

Lúcia ficou surpresa com a resposta. Boa parte da turma agora estava organizada em um único grupo, conversando e discutindo, de forma calorosa, sobre alguns temas.

O sinal tocou, e a agitação ficou ainda maior. Alguns alunos arrancaram folhas do caderno e passaram a uma colega. A menina escreveu o tema em uma das folhas, dobrou-a e no momento que a professora já estava saindo, entregou o papel para Lúcia e disse:

- Professora, deixa prá senhora ler depois...

No trajeto para a outra turma, Lúcia, ansiosa, abriu a folha e qual foi sua surpresa ao ler e conhecer o tema escolhido pela turma para o trabalho de teatro : "violência sexual na família".

Lúcia agora tinha novos motivos para mais algumas noites de insônia...

A aula acima é uma transcrição/adaptação de um relato apresentado por uma professora de Educação Física durante um processo de formação continuada ocorrido no ano de 2007 na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

Nos últimos anos, em contextos de ações de formação continuada, tem sido comum escutarmos de professores de Educação Física que atuam nas escolas relatos de práticas que explicitam um movimento tenso de busca de tradução, aproximação e materialização em suas aulas dos avanços teóricos e epistemológicos produzidos pela Educação Física brasileira ao longo dos anos 80 e 90 do século passado.

No campo da produção acadêmica alguns estudos recentes têm se debruçado sobre a questão: porque professores de Educação Física encontram dificuldades de concretizar no cotidiano escolar os elementos teórico-metodológicos oriundos das propostas críticas da Educação Física? (CAPARROZ; BRACHT, 2007)

Nesse texto, mais do que produzir respostas para essa questão, pretendemos contribuir com o processo de reflexão sobre o tema a partir, inicialmente, de uma síntese das contribuições ao campo pedagógico da Educação Física das teorias críticas da área, notadamente aquelas identificadas como tendências Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1991, 1994).

Num segundo momento, apresentamos elementos para discussão dos limites e possibilidades da efetivação destas teorias e abordagens nas escolas, tendo como referência o conceito de *forma escolar de socialização*; e por fim, apresentamos uma reflexão sobre lugar da experiência na constituição das condições discente e docente nas aulas de Educação Física e nos outros tempos da escola.

Contextualizando as teorias críticas da Educação Física

As décadas de 80 e 90 do século passado se caracterizam como um período extremamente fértil e relevante para a produção de conhecimento do campo acadêmico da Educação Física. Neste período, uma parte significativa dos intelectuais da área toma como referência no processo de produção de conhecimento as Ciências Humanas e Sociais e passam a questionar os pressupostos que vinham, até então, legitimando a Educação Física como disciplina escolar⁴.

No interior desse movimento, algumas propostas críticas no âmbito da Educação Física escolar foram

⁴ Para uma análise detalhada desse movimento sugerimos a leitura de CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola: a educação física como componente curricular*. 2ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

produzidas e algumas abordagens pedagógicas com essa proposição foram colocadas à disposição para o debate na área, dentre as quais gostaríamos de destacar, nesse momento, as abordagens Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), fundada a partir da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores (BRACHT, 1999) e a *Educação Física Crítico-Emancipatória*, que tem como principal formulador o professor Elenor Kunz. Esta é influenciada, segundo Bracht (1999) pela Pedagogia de Paulo Freire, por análises fenomenológicas do movimento humano e pelas contribuições da Escola de Frankfurt. No entanto, apesar das diferenças entre si, o debate acadêmico pautou-se em muitas ocasiões pelo alinhamento dos defensores dessas abordagens em oposição às concepções orientadas para a melhoria da aptidão física e esportiva.

Além disso, essas abordagens contribuíram sobremaneira com o processo de discussão e elucidação da especificidade pedagógica da Educação Física na escola, além de explicitarem uma centralidade da cultura e da dimensão política como pautas da prática docente, aproximando a Educação Física das questões acerca dos condicionantes macroestruturais que pautaram o mundo, e particularmente o Brasil, ao longo das décadas de 80 e 90.

Entretanto, o que se percebe é que esse movimento foi muito mais intenso no meio acadêmico, não apresentando uma repercussão esperada nas práticas docentes cotidianas, já que os professores vêm encontrando dificuldade de “implantar” essas propostas nas escolas.

A seguir, pretendemos apresentar alguns elementos para análise e discussão que acreditamos possam colaborar com o processo de construção de interpretações desse fenômeno. Iniciaremos com uma breve problematização sobre as implicações da forma escolar nos processos de formação humana.

Sujeitos, processos formativos e teorias críticas da Educação Física: mas afinal de contas, de qual escola estamos falando?

Refletir sobre a relação teoria-prática na Educação Física Escolar remete a algumas questões. Como os autores e atores das teorias críticas pensaram a escola? Qual idéia de escola está subjacente às teorias críticas da Educação Física (Educação Física Crítico-Superadora, Educação Crítico-Emancipatória, etc.)? Questões estas que remetem à necessidade de se pensar a constituição da escola como instituição moderna, o seu processo de afirmação e seus impactos na vida dos sujeitos.

Para se entender as conseqüências do processo de escolarização impressas nos sujeitos, nos valem das reflexões de Vincent; Lahire; Thin (2001) acerca da *forma escolar de socialização*, expressão usada pelos autores para designar um movimento de afirmação da escola a partir dos séculos XVI-XVII. Afirmação esta que se expande para as demais esferas da sociedade moderna *promovendo uma escolarização do social*⁵. Tal forma escolar, por sua vez, apresentaria as seguintes características: a afirmação da escola como espaço específico, separada de outras práticas sociais e portadoras de saberes objetivados⁶; a constituição de saberes escriturais formalizados, objetivados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à forma de ensinar⁷; um processo de sistematização de ensino, permitindo a

produção de efeitos de socialização duráveis⁸; a aprendizagem de formas de exercício de poder, a partir da mediação entre mestre e aprendiz por regras impessoais⁹.

Cabe refletir sobre os possíveis desdobramentos da forma escolar sobre os corpos e as práticas corporais das pessoas na escola e, por conseqüência, em uma de suas disciplinas, a Educação Física. As conseqüências da forma escolar sobre os corpos de crianças e jovens na escola podem ser visíveis nas condições concretas para a realização da experiência escolar. Entre essas condições, destacamos:

- as tentativas de ordenamento físico das pessoas nos tempos e espaços escolares: a partir da rigidez, muito presente da escola, dos horários e espaços permiti-

⁵ Expressão cunhada por Vago; Biccas (1996).

⁶ Afirmando-se como instituição específica de transmissão de saber, tem-se a desqualificação de outros saberes originários do espaço não-escolar. Leituras e visões de mundo passam a ser hierarquizadas de acordo com seu maior ou menor pertencimento ao processo de escolarização.

⁷ Na forma escolar de socialização ganha destaque a aquisição do código escrito, tido como forma de linguagem por excelência. Assim, outras formas de linguagem passam a ser consideradas secundárias como possibilidades de expressão da realidade. O que remete, para disciplinas como Educação Física e Artes, um lugar secundarizado em meio às outras disciplinas escolares.

⁸ Ganha força a lógica classificatório-disciplinar de relação com o saber, produtora de subjetividades e sistemas de pensamento a partir da racionalização das práticas pedagógicas. Neste sentido, Veiga-Neto (2002, p. 213), ao abordar as relações entre espaço escolar e currículo, afirma que o espaço tem sido significado a partir de uma estrutura classificatório-disciplinar, gerando “o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade” (grifo do autor)

⁹ Ao afirmar uma forma escolar afirma-se também o sujeito detentor deste saber que estabelece com os estudantes relações de poder que não levam em conta sua diversidade. Diante da homogeneização dos processos de formação, tem-se a classificação dos indivíduos a partir de padrões e expectativas de aprendizagem.

dos, proibidos e obrigatórios, têm-se, muitas das vezes, o cerceamento do movimentar-se na escola e da expressão de percepções e sensibilidades por parte de crianças, jovens e adultos;

- o lugar “desencarnado” de certas compreensões acerca do fenômeno ensino-aprendizagem, desconsiderando dimensões afetivas e estéticas do ato de aprender, no qual este último é entendido como algo restrito à esfera do intelecto¹⁰;

- as normas disciplinares e sanções que, em muitas escolas, não levam em conta a diversidade de modos de vida, valores e expressões de sensibilidades dos estudantes: instaura-se um verdadeiro “disciplinamento e controle dos corpos” dos alunos (e mesmo dos professores) na escola, tratados de forma padronizada e homogênea, desconsiderando seus múltiplos pertencimentos de raça, gênero, idade, classe social, opção sexual, e talvez o mais importante, de seus corpos e formas de expressão;

- a instauração de uma racionalização dos processos de forma-

ção dos sujeitos na escola, racionalização esta que só acolhe na escola o que é “planejado”, “sistemizado”, “ordenado”. Tal sistematização tende a constri-ger o corpo e movimento das pessoas (professores e alunos), uma vez que não acolhe o “imprevisível”, o “imponderável”, o “não-sistemizado”, o “caótico”, a “bagunça”, etc. como possibilidades legítimas de experiências e de produção de conhecimento.

Desta forma, um desafio colocado nesta análise é tratar corpo e movimento como um problema para toda a escola, indo além dos espaços e tempos das aulas de Educação Física. Neste sentido, Bracht (2001), ao analisar o “estado da arte” na Educação Física, aponta os termos *corporeidade* e *movimentalidade* na escola como questões que vão além da Educação Física como disciplina, mas como uma necessária contribuição original ao campo pedagógico como um todo. Contribuição original esta que assumiria, inclusive, os riscos de uma possível “morte da Educação Física”, na sua

¹⁰ Em relação à presença de um dualismo corpo e mente (*res cogitans X res extensa*) na instituição escolar, Oliveira; Silva (2001) abordam a vinculação de certos princípios que constituem a escola com preceitos da filosofia cartesiana. Entre estes princípios, destacamos o fato de corpo e intelecto serem tratados pedagogicamente em separado, incluindo aí a distinção entre tempos específicos dedicados a um e outro. Também merecem registro certas concepções de ensino-aprendizagem que desconsideram o corpo no processo de apreensão do conhecimento. O corpo apareceria como um objeto, algo que devesse ser controlado e servir de acessório aos processos considerados de cunho cognitivo/intelectual.

condição de uma *disciplina escolar*.
Nas palavras do autor:

... estamos construindo uma alternativa [às concepções hegemônicas de Educação Física], aquela que concebe o corpo e o movimento como elementos da cultura. Concordo, mas o estamos fazendo a partir do nosso “quintal”, como diria Miguel Arroyo. É preciso transformar o nosso quintal no quintal da pedagogia ou a pedagogia nos assumir no seu quintal, mas não a partir de uma visão reduzida de alguém que vem defender, vender o seu peixe para sobreviver (ter uma sobrevivida), e sim, como alguém que quer gestar o campo pedagógico como um todo com contribuições originais. Quero dizer com isso que precisamos desafiar o campo pedagógico com novos problemas e temas, sem o receio de “perder” nossa identidade. Estou me referindo ao tema da corporeidade/movimentalidade na escola; e isto é diferente do que Educação Física, enquanto disciplina que trata deste tema, e escola. Me parece que o próprio campo pedagógico, refletindo desenvolvimentos no plano filosófico-científico (e cultural) em geral, já admite a necessidade de rever a irrelevância a que submeteu a dimensão corpórea do homem nas suas discussões

(depois da importância atribuída à educação corporal no final do século XIX e início do XX). O erro de Descartes também se fez presente na pedagogia (e na Educação Física).

Corporeidade/movimentalidade e escola parece-me ser um tema que “incomoda” num sentido positivo o campo pedagógico e permite vislumbrar possibilidades até agora ausentes do nosso horizonte. Não tenhamos medo da morte [da Educação Física], mesmo porque nesta atitude pode estar nossa possibilidade de dar uma contribuição efetiva para o projeto maior que é a construção de uma escola emancipatória hoje.

Assim, podemos pensar que uma consequência deste movimento de afirmação da forma escolar encontra-se na própria produção do conhecimento acadêmico da Educação Física. Haveria um não reconhecimento, por parte das próprias teorias críticas da Educação Física, dos limites e questões advindas da própria condição de “disciplina escolar” da qual a mesma faz parte na escola. Ou seja, a Educação Física (“crítica”) é apresentada como teoria para a efetivação metodológica de uma disciplina específica, sem refletir que esta disciplina encontra-se em uma escola mais ampla que tem

uma dinâmica própria que interfere diretamente na vida de professores e alunos, em especial na corporeidade dos mesmos. “À direita” ou “à esquerda”, a escola, em suas dimensões estruturais, tem sido pensada da mesma maneira pelas várias teorias da Educação Física. As diversas concepções de Educação Física são disputadas em uma arena (qual seja, a escola) cuja lógica interna não é colocada em questão. As teorias críticas da Educação Física, portanto, buscariam se efetivar justamente em uma escola “a-crítica” e insensível à corporeidade de seus sujeitos (restrita, muitas das vezes, ao disciplinamento e controle dos corpos), corporeidades estas que se apresentam nos seus mais variados tempos e espaços.

As considerações de Bracht (2001) remetem a pensar que um dos limites das teorias críticas da Educação Física seria a não “incorporação” (o trocadilho aqui é bastante apropriado) da reflexão, da crítica e da militância por *outros possíveis modelos escolares*, portadores de outras racionalidades, outras formas de pensar seus tempos e seus espaços, que despertassem outras sensibilidades *a partir dos sujeitos envolvidos*. Isto implicaria em não aceitar o enquadramento, na escola, de uma lógica de homogeneização/uniformização das crianças e jovens que adentram os seus muros.

As teorias da Educação Física, ao pensarem uma formação crítica, ainda se apóiam em uma forma escolar de socialização que aposta em uma previsibilidade e em uma homogeneização da formação dos sujeitos (“críticos”) na escola, indiferente de seus múltiplos pertencimentos de raça, gênero, classe social, opção sexual, entre outros. O sujeito crítico nas teorias críticas da EF é tratado, abstratamente, tal qual a noção ainda muito presente de sujeito da Pedagogia, como o sujeito da cognição, o sujeito do conhecimento. Ao reduzir, mesmo na disciplina de Educação Física (que apresenta como centralidade a presença das práticas corporais), o lugar da intervenção pedagógica como lugar do conhecimento, tendemos a falar de alunos e alunas que não existem: falamos de um aluno sem corpo, sem sexualidade, sem desejo, sem história de vida. A formação crítica prevista nas teorias críticas (da pedagogia e da Educação Física) apresenta ainda seus ponto de partida e de chegada baseados em uma abstração: a idéia de alunos “desencarnados”.

Ainda dialogando com Bracht (2001), caberia superar a idéia de cultura (termo balizador das concepções críticas de Educação Física em análise) como um simples produto. Ao tratar as práticas corporais como simples conte-

údos de ensino (ainda que em uma perspectiva crítica de análise e de intervenção pedagógica) teríamos, em última instância, a reafirmação a *forma escolar de socialização*, com seus limites à formação crítica do sujeito. A “cultura”, pensada a partir das teorias da Educação Física, em termos tais como “Cultura Corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992), “Cultura de Movimento” (KUNZ, 1991, 1994) ou “Cultura Corporal de Movimento” (BRACHT, 1997), ao ser tomada meramente como *objeto de ensino*, tende a desconsiderar as *dimensões antropológica, relacional, dinâmica*, e principalmente, a dimensão *local* da cultura, assimilada e/ou reinventada pelos seus sujeitos (entre eles, os professores de Educação Física). Ou seja, o objeto de ensino da Educação Física seria pensado sem se pensar nas pessoas, em suas dinâmicas culturais complexas, contraditórias e multifacetadas. Tal desconsideração,

por sua vez, cria uma expectativa de que haja uma *aplicação* das teorias críticas da Educação Física, ou seja, uma expectativa de que as teorias as Teorias Pedagógicas Críticas por si promoveriam “efeitos de formação duráveis” nos estudantes na escola. O que defendemos aqui neste texto não se trata de uma aplicação, mas sim uma *apropriação*¹¹ destas mesmas teorias pelos professores e estudantes. Mais do que uma aplicação direta e mecânica de um lado, ou uma prática irrefletida do outro, defendemos que professores e estudantes precisam dialogar e reinventar, em uma dimensão de autoria, os pressupostos das referidas teorias em seu fazer cotidiano¹².

As reflexões acima indicam a necessidade de nos perguntar em que medida a noção de sujeito e de formação (contida nas diferentes nuances no interior de cada uma das matrizes teóricas da Educação Física) ainda pressupõe como base uma

¹¹ Dialogamos aqui com o termo “táticas de apropriação”, tomado a partir de Certeau (1994, p. 99) para designar o que os sujeitos sócio-culturais fazem com os produtos culturais que lhe são impostos ou distribuídos. Neste sentido, entendemos que, para além do conteúdo discursivo das teorias pedagógicas da Educação Física, faz-se necessário conceber as apropriações dos sujeitos na escola como uma produção de um outro saber: pauta para muitas investigações.

¹² Contrária a uma perspectiva de ensino como mera intervenção técnica estamos de acordo com Pérez Gómez (1998) ao afirmar que: *O problema fundamental que se coloca para a perspectiva técnica de intervenção na aula é a sua incapacidade para enfrentar a natureza dos fenômenos educativos. A realidade social, ao contrário da realidade física, resiste a ser enquadrada em esquemas fixos preestabelecidos, resiste às classificações taxionômicas, às generalizações universalmente válidas para todo tempo e contexto, aos procedimentos algorítmicos, nos quais os passos se encadeiam mecanicamente, sempre aos mesmos resultados. A realidade social e, concretamente, a realidade da aula é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor.* (p. 83, grifos do autor).

aposta, de certa forma desmedida, na dimensão da razão e do esclarecimento (no caso, o esclarecimento crítico). Desta maneira, nos perguntamos acerca das dificuldades apontadas por professores e pesquisadores de Educação Física na materialização da produção acadêmica na prática pedagógica. Cabe questionar em que medida tais dificuldades advêm justamente do fato de haver uma desconsideração de que os sujeitos da escola (professores e estudantes) são movidos também por outras questões de ordem ética e estética que constituem o fazer/viver/existir tanto dentro como fora da escola. Desta forma ambos, professores e estudantes, não seriam necessariamente, pensados apenas como “esclarecidos” ou “alienados” (tais como advogam certas produções no interior da Pedagogia e da Educação Física). O que remete à necessidade de se pensar, entre outras coisas, os sujeitos professores e alunos a partir da idéia de Experiência. É o que trataremos a seguir.

Professores e educandos como sujeitos da experiência

Entendendo a necessidade de se pensar a atuação docente em

sua complexidade, ou seja, na pluralidade de questões éticas, estéticas, políticas, pedagógicas, e também teórico-metodológicas, gostaríamos de destacar a importância de considerarmos os professores de Educação Física e também os educandos como sujeitos da experiência. Mas de que experiência estamos falando? Nesse texto, nos aproximamos da noção de Experiência formulada por Benjamin (1989) e Larrosa Bondía (2002). Benjamin (1989) toma a experiência como a partilha coletiva de memórias e práticas comuns. Para o autor, a narrativa¹³ expressa uma das formas singulares de experiência.

Para Larrosa Bondía (2002, p. 21) *“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”*.

Com isso, queremos dizer que professores de Educação física e estudantes são *sujeitos territórios* onde coisas lhes acontecem, lhes atravessam e lhes alcançam, isto é, os docentes e educandos podem ser transformados por tais experiências, seja em um *acontecimento* - como o da aula da professora Lúcia - ou mesmo ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

¹³ Para Benjamin (1989), a narrativa não é simplesmente o ato de relatar algo, mas trazer à tona as experiências no plural sob um ponto de vista cultural de forma que teríamos o entrelaçamento das dimensões individual e coletiva presentes na narrativa.

No episódio apresentado no início desse texto, fica claro que não são os apenas conteúdos específicos de ensino da Educação Física – no caso o futsal – mas os alunos e as demandas que deles emergem que possibilitam à professora Lúcia interrogar sua prática.

Também os estudantes, mais que receberem, se apropriam das intervenções dos professores a partir de seu campo de experiências e de suas trajetórias que demarcam seus pertencimentos de gênero, classe, etnia, opção sexual, etc. Trajetórias estas que são, ao mesmo tempo, sempre individuais e coletivas. Daí, naquele momento daquela “fatídica” quarta-feira narrada por Lúcia, os educandos sustentam a não realização da “aula teórica de futsal” mas apresentam suas próprias angústias, demandas e interesses de aprendizagem. Mas também, e principalmente, demandam a condição de se apresentarem como “narradores” de suas vidas, “intérpretes” de seus mundos, colocando em pauta suas questões (no caso, a violência sexual).

Do lugar da professora Lúcia, percebemos o incômodo que leva à busca de estratégias ou alternativas que pudessem tornar mais significativas as “famigeradas aulas teóricas”. Lúcia faz isso a partir de um lugar de autoridade docente que aposta no diálogo com os educandos, ainda que sem muita clareza de para onde isso poderia

levá-la. Ao assumir a estratégia do diálogo, Lúcia vai percebendo que sua ação docente exige uma clareza em relação à impossibilidade de separar os conteúdos de ensino (da Educação Física) da condição humana dos educandos.

Quando Lúcia reconhece a concretude da condição humana dos seus educandos, ela inaugura a possibilidade de assumir um outro lugar como docente: um lugar de autoria e autonomia. Sobre a dimensão da autoria docente, Caparroz; Bracht (2007) afirmam:

A autoria vincula-se a um exercício incessante de reflexão sobre o desenvolvimento de minha prática pedagógica e como esse *fazersaber* didático-pedagógico está relacionado com o eu que sou. A autoria implica/demanda um processo de escrita. A necessidade de escrever surge tanto da necessidade de alguém se compreender, como também de se fazer compreendido como autor para ser educador e vice-versa. Esse refletir deve permitir ao professor pensar na relação macro e micro como estruturas que o formam e o conformam, sem perder a clareza de que ele também exerce sobre tais estruturas uma força na perspectiva de formar e conformar o macro e o micro. Também é preciso ter claro que é necessário relativizar e muito a força que o professor exerce sobre tais estruturas.”(p. 32, grifos dos autores)

A autonomia, desta forma, pressupõe que no processo da prática pedagógica o professor se reconhece como sujeito que produz, mobiliza, ressignifica saberes e a sua própria prática, em oposição a uma perspectiva que defende que o mesmo simplesmente “aplica” saberes e conhecimentos acadêmico-científicos, produzidos necessariamente por outros.

Ao tomarmos as dimensões da autoria e da autonomia, gostaríamos de ressaltar de que as mesmas não pressupõem uma ausência, negação ou distanciamento dos referenciais teóricos e epistemológicos da área, mas sim que os docentes como sujeitos da experiência são capazes de se apropriar destes referenciais, analisa-los e ressignificá-los a partir dos condicionantes e contextos específicos das escolas em que atuam.

Cabe ressaltar também que estas dimensões não são tomadas de maneira individual. Pelo contrário, demandam uma produção e ação coletiva no interior das tramas da escola, construída na tensão entre suas estruturas formais institucionalizadas (secretarias municipais e estaduais de educação, ordenamentos legais, orientações curriculares, etc.) e seus “saberes-fazer” cotidianos que compõem a micropolítica e os campos de luta no interior de cada escola.

Para finalizar, retomando a questão que nos mobilizou para a

produção deste texto na Seção “Ponto de Vista” da Revista *Motrivivência*, a relação teoria-prática é necessariamente tensa. Tensão esta que se manifesta, entre outras coisas, nos eixos apresentados neste texto (o lugar da escola, as dimensões da Experiência de docentes e educandos, a heterogeneidade das pessoas e o caráter de apropriação/reinvenção das perspectivas pedagógicas na escola). Assim, entendemos que tais eixos devem se constituir em pautas dos processos de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física. Temas para muitas investigações e, com certeza, muitas experiências.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, v.1, 1989.

BRACHT, Valter. *Educação Física: Conhecimento e especificidade*. In: SOUSA, Eustáquia e VAGO, Tarcísio (Org.) *Trilhas e partilhas*. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 13-23.

_____. *A Constituição das Teorias Pedagógicas de Educação Física*. Cadernos CEDES, v.19, n. 48. Campinas: UNICAMP, p. 69-88, 1999.

_____. *Pesquisa Pedagógica em Educação Física*:

- o Estado da Arte. Disponível em <<http://www.gtte.rg3.br>>. Acesso em: 22 mai. 2002.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.28, n.2, p.21-37, jan. 2007.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola: a educação física como componente curricular. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia de Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- _____. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LARROSA BONDÌA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.
- OLIVEIRA, Cláudio Márcio; SILVA, Ana Márcia. Reflexões sobre a filosofia de Descartes: subsídios para compreender as relações entre corpo e educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.
- PERÉZ GOMÉZ, Angel I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PERÉZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97.
- VAGO, Tarcísio; BICCAS, Maurilane. A invenção da modernidade e a escolarização do social: história cultural da escola e do alfabetismo em Minas Gerais (1830-1940). Belo Horizonte, 1996. Projeto de Pesquisa, FAE-UFMG.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e Currículo In: LOPES, Alice Lopes; MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 201-220.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. n. 33, 2001, p.7-47.

Contato com os Autores:

Admir Soares Almeida
Júnior (admir@uai.com.br)
Cláudio Márcio Oliveira
(clamoliv1974@hotmail.com)

Recebido: outubro/2008
Aprovado: fevereiro/2009