



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

THIAGO HRYSYK VIEIRA

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE POSSÍVEIS RELAÇÕES

Londrina
2013

THIAGO HRYSYK VIEIRA

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE POSSÍVEIS RELAÇÕES

Trabalho apresentado ao curso de especialização em Educação Física na Educação Básica - Universidade Estadual de Londrina - como exigência final para sua conclusão.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma

Londrina
2013

THIAGO HRYSYK VIEIRA

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE POSSÍVEIS RELAÇÕES

Trabalho apresentado ao curso de especialização em Educação Física na Educação Básica - Universidade Estadual de Londrina - como exigência final para sua conclusão.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador
Dr. José Augusto Victoria Palma
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Marilene Cesário Brito
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 17 de Julho de 2013.

VIEIRA, Thiago Hrysyk. **Pedagogia histórico-crítica, a prática crítico-reflexiva e a Educação Física: um olhar sobre possíveis relações.** 2013. 99 fls. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Educação Física na Educação Básica) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

O desenvolvimento deste estudo teve como direcionamento os discursos que pretendem alcançar o entendimento do significado da Educação Física no contexto escolar, no que tange, principalmente, às ações docentes imbuídas de um determinado referencial teórico-metodológico. Com a crescente produção teórica acerca da relação teoria-prática norteada pelas tendências críticas difundidas na área educacional, emerge a necessidade de refletir sobre e a partir de dois ângulos - pretensamente relacionados - de análise de um mesmo objeto: da teoria que sustenta uma determinada prática, assim como da prática que evidencia suas raízes na teoria, concretizando unidade e coerência mediante a contestação em ambos os sentidos. Por isso, nosso objetivo geral foi discutir as possibilidades de relação recíproca entre a pedagogia histórico-crítica e o ensino da Educação Física visando a promoção de uma prática crítico-reflexiva. A partir de uma caracterização dos passos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, procuramos desenvolver um estudo de campo, de caráter etnográfico, visando a implementação deste procedimento para o ensino da Educação Física nas séries iniciais com uma turma de 4º ano de uma escola municipal, abordando o conteúdo força corporal. Buscamos descrever ações, comportamentos, assim como situações de interação docente/aluno que pudessem se concretizar em um relato de experiência. Compreendemos que o planejamento e a realização do estudo dentro da escola nos concebe o mérito de realizar pesquisa “na escola e para a escola”, assim como condições reais de discutir o ensino e identificar, a partir da realidade concreta e contraditória, os traços que nos permitem considerar o ensino da Educação Física (sob orientação da pedagogia histórico-crítica) como crítico reflexivo, destacando o que este conceito significa, qual sua origem e importância. Deste modo, podemos dizer que o professor desenvolve prática crítico-reflexiva se suas ações buscam favorecer a formação crítica do aluno. Vemos que as ações do professor, quando planeja, questiona, propõe, dá pistas, sugere, exemplifica, explica, pesquisa, solicita pesquisas, dialoga, retoma, são condições que proporcionam uma participação diferente do aluno, que nos indicam uma prática crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Prática crítico-reflexiva. Educação Física. Pedagogia histórico - crítica

Lista de quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Síntese lógica da dimensão temporal do processo reflexivo | 19 |
| Quadro 2 – Prática reflexiva de professores em situação de ensino/aprendizagem | 28 |
| Quadro 3 – Natureza, fundamentos e características da pedagogia tradicional..... | 36 |
| Quadro 4 – Natureza, fundamentos e características da pedagogia nova | 44 |
| Quadro 5 – Natureza, fundamentos e características da pedagogia tecnicista..... | 51 |

Sumário

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 1. METODOLOGIA..... | 11 |
| 1.1 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE E CONTEXTO DE ESTUDO..... | 13 |
| 1.2 O PLANEJAMENTO DAS AULAS..... | 14 |
| 2. DA PRÁTICA REFLEXIVA À PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA: CARACTERIZAÇÃO, APONTAMENTOS E ELEMENTOS INDICADORES DE ANÁLISE..... | 16 |
| 2.1 A PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA EM SITUAÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM..... | 24 |
| 3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E SUPERAÇÃO DA ESCOLA TRADICIONAL, ESCOLA NOVA E TECNICISTA.... | 32 |
| 3.1 A CAMINHO DA “CRÍTICA DA CRÍTICA”: REFLEXÃO SOBRE AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS..... | 55 |
| 3.2 ABORDANDO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E QUESTÕES DE PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.... | 56 |
| 4. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..... | 67 |
| 4.1 ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DOCENTES: A PRÁTICA DOCENTE DENTRO DA ESCOLA..... | 71 |
| 4.1.1 Definições da Prática Social Inicial..... | 71 |
| 4.1.2 Definições da Problematização..... | 71 |
| 4.1.3 Definições da Instrumentalização..... | 72 |
| 4.1.4 Definições da Catarse..... | 72 |
| 4.1.5 Definições da Prática Social Final..... | 73 |
| 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES – EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SOB A ÓTICA DA PRÁTICA CRÍTICO- REFLEXIVA..... | 73 |

| | |
|---|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 100 |
| ANEXOS | 106 |

INTRODUÇÃO

Levando em consideração as articulações e produções teóricas que vem sendo produzidas nas últimas décadas sobre o ensino da Educação Física, ressaltando principalmente aquelas que buscam uma ruptura com os modelos técnicos do fazer pelo fazer e os puramente recreativos, percebe-se que aumentaram as discussões sobre novas teorizações, procedimentos metodológicos e estruturações curriculares (GHIRALDELLI, 2003; SOARES, 1992; KUNZ, 2003; PALMA, 2008).

De uma Educação Física que reduzia a visão de corpo e de movimento apenas ao seu caráter biomecânico, expresso na ênfase concedida ao aspecto puramente mecânico do movimento, típico da tecnização (GHIRALDELLI, 2003), as discussões passaram a considerar outras dimensões constituintes do processo educacional até então relegadas na ação docente da área tais como: social, cultural, econômica, psicológica e pedagógica.

Soluções controversas para indagações sobre como, para quê, por quê e o que aprender nas aulas de Educação Física (além da questão mais correlata ao trabalho aqui esboçado que se refere ao processo, ao como proceder no ensino) deram impulso fundamental para perspectivar rupturas e avanços em relação às concepções teóricas vigentes e hegemônicas na área, em especial, até a década de 80 (DAOLIO, 1997).

Tais iniciativas procuram repensar a Educação Física como integrante de um projeto eminentemente educacional, o que tem tornado importante observá-la e perspectivá-la com base em teorias abordadas em outras áreas de conhecimento e, entre elas, a pedagogia, principalmente quando entra em discussão a relação entre ensinar e aprender, o conhecimento e a sua implicação social, terreno onde tem se destacado o debate sobre as teorias críticas (SAVIANI, 2003).

Sendo assim, tem sido comum buscar apoio em vertentes teóricas de outras áreas para compreender e para direcionar e sustentar teoricamente a prática de ensino na Educação Física, assim como adotar o sentido inverso e apoiar-se nas condições reais da prática de ensino como condição para debater e confirmar possibilidades teóricas.

O ensino da Educação Física sob a ótica das teses defendidas nas

teorias críticas altera sua forma de conceber o conteúdo de ensino, o aprender, e também o ato de ensinar. De um plano de ensino rígido, imposto, autoritário e totalmente pré concebido, ao qual o aluno sempre deve ser submetido, vai se esboçando a possibilidade de englobar de modo flexível e reflexivo a imprevisibilidade e a incerteza de uma situação de ensino e, principalmente, em como posicionar o aluno e o aprender em primeiro plano.

É com base neste contexto de rupturas que tentamos fazer uma aproximação entre Educação Física e a denominada pedagogia histórico-crítica enquanto fundamentação teórico-metodológica, assim como compreender a necessidade de entender a ação docente como crítico-reflexiva. Para tanto, tentamos descobrir como a Educação Física, mediante os princípios teórico metodológicos da pedagogia histórico-crítica, pode proporcionar uma ação docente crítico-reflexiva.

O estudo tem como objetivo geral evidenciar as relações entre pedagogia histórico-crítica com seus cinco passos metodológicos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final), Educação Física e o conceito de prática crítico-reflexiva.

Partimos principalmente da crítica sobre as limitações inerentes as ações pautadas na tecnização que influenciou a Educação Física na década de 60-70 (GHIRALDELLI, 2003), dentro de um modelo de formação acadêmica assegurada na racionalidade técnica, que ainda persiste em nossa área (VIEIRA, 2008). Com isso, tentamos evidenciar elementos que proporcionassem reflexões sobre a Educação Física e seu papel na escola com base na pedagogia histórico-crítica, assim como as possíveis contribuições, adaptações, obstáculos e incertezas encontrados durante nossa implementação do procedimento metodológico.

Contudo nossa pretensão não foi apenas de apresentar por si só uma transposição metodológica direta da pedagogia histórico-crítica à Educação Física (CARARO, 2008; BICHMAN, 2010). Procuramos caracterizar o tipo de ação docente desenvolvida e compreendê-la com base no conceito de prática crítico-reflexiva.

Para isso, um tema que nos auxiliou no cumprimento do nosso objetivo e que tem tido repercussão no contexto educacional sobre a forma de entender a formação profissional, em contraposição a chamada racionalidade técnica, é o da prática reflexiva. O conceito de prática reflexiva, embora discutido

com mais veemência em outras áreas, tem suscitado debates consideráveis sobre a formação de professores e sobre a aprendizagem em contexto de ensino (SCHON, 1997, 2000; ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1997; ZEICNHER, 1997; GARCIA, 1997; GUARNIERI, 2000; GHEDIN, 2006; PIMENTA, 2006).

No contexto do ensino, a prática reflexiva nos leva a pensar o ensino, resumidamente, em: ações iniciais, reflexão/problematização sobre as ações desenvolvidas, novas ações (refletidas). Isso significa um rompimento inicial com ações docentes pré definidas, típicas do ensino autoritário e das quais queremos nos desvencilhar em função da promoção da autonomia, da participação e formação ativa e crítica do aluno e do respeito às diferenças. Isso indica que somente uma ação docente flexível pode proporcionar tal resultado.

Deste modo, se os avanços e rupturas almejados no ensino da Educação Física podem extrair contribuições dos estudos sobre a prática reflexiva, isto significa que podemos, a princípio, considerá-la (suas características e fundamentos) como um elemento articulador em relação a qualquer teoria de ensino que possamos debater na área, entre elas, a pedagogia histórico-crítica.

Entretanto é preciso destacar que até mesmo aquelas abordagens centradas no ensino exclusivo do movimento por si mesmo (tecnicista, desenvolvimentista) podem se pautar na tríade prática, reflexão, nova prática. Por isso, estaremos diferenciando o que compreendemos como “ensino rotineiro”, “professor reflexivo”, “prática reflexiva” e, como suposta superação, “prática crítico-reflexiva”, compartilhando da certeza indicada pelas condições objetivas de ensino de que não somente a reflexão sobre o para que é primordial no ensinar, mas em constatar que em certos momentos “o que se faz e como se faz no ensino tem muito mais importância do que o que se diz” (WACHOWICZ, 1995, p.11).

Neste sentido, nosso trajeto irá apresentar, no primeiro capítulo, a metodologia empregada, apresentando a caracterização do estudo etnográfico, ambiente, participantes, contexto do estudo realizado e como realizamos o planejamento das aulas para o conteúdo força corporal.

No segundo capítulo apresentamos a compreensão de prática crítico reflexiva, abordando este conceito no contexto da relação de ensino/aprendizagem.

No terceiro capítulo apresentamos a pedagogia histórico-crítica em seu desenvolvimento histórico com base nas contradições que existiam e ainda existem em nossa sociedade capitalista mais propriamente em relação ao contexto

educacional. Transitamos da escola tradicional, escola nova, escola tecnicista, teorias crítico reprodutivistas, finalizando com caracterização dos passos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

No quarto capítulo apresentamos elementos históricos da Educação Física escolar que sustentam nossa opção em realizar o planejamento de ensino em conformidade com as reflexões da pedagogia histórico crítica. Apresentamos neste capítulo a definição do conteúdo de acordo com os cinco passos metodológicos.

No quinto e último capítulo temos a apresentação e análise das observações apontando cada momento dos cinco passos metodológicos adotados e apresentando ações que consideramos características de uma prática crítico reflexiva.

Compreendemos que o planejamento e a realização da pesquisa dentro da escola concebe ao professor o mérito de realizar pesquisa “na escola e para a escola”, isto é, condições reais de refletir e discutir sobre o seu próprio ensinar, além da possibilidade de vivenciar e evidenciar os traços característicos de uma abordagem crítica.

1. METODOLOGIA

Compreendemos que nosso problema inicial é responsável por direcionar todo o estudo sendo ele a busca de compreender como a pedagogia histórico-crítica pode proporcionar uma prática crítico-reflexiva na Educação Física.

Do problema, definimos como objetivo geral apresentar um relato e discussão sobre as relações existentes entre Educação Física, prática crítico-reflexiva e pedagogia histórico-crítica.

Para isso, adotamos um estudo de campo, de caráter qualitativo, etnográfico. No estudo de campo o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado sem a pretensão de mudar o ambiente (ANDRÉ, 1995, pg. 29). O estudo de caráter qualitativo tem raízes antropológicas, sendo abordado posteriormente por sociólogos a partir da constatação de que muitas das informações sobre a vida dos povos precisariam ser interpretadas de forma mais ampla e não quantificável (TRIVINOS, 1987, pg. 120). Segundo Trivinos (1987 apud Bogdan, pg. 128) a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave;
- A pesquisa qualitativa é descritiva;
- Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

O termo Etnografia significa, etimologicamente, “descrição cultural” e é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. A pesquisa etnográfica se caracteriza, de modo geral, pelo emprego de um conjunto de técnicas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social, resultando em um relato, visando a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995). Para isto, o pesquisador precisa inserir-se e fazer parte

de um determinado grupo, mantendo relações com os integrantes deste grupo, relações a partir das quais irá coletar dados considerando que:

as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas (TRIVINOS, 1987, p. 122).

A pesquisa etnográfica empregada na Educação, se baseia nas técnicas tradicionais de coleta: Observação participante (o pesquisador interage com uma situação estudada, afetando-a sendo afetado por ela); Entrevista intensiva (para aprofundamento de questões e esclarecimento de problemas observados); Análise de documentos (usados no sentido de contextualizar o fenômeno estudado, explicitar vinculações profundas e completar informações coletadas através de outras fontes) (ANDRÉ, 1995).

Recorreremos principalmente a dois destes procedimentos apontados (análise de documentos – currículo de Educação Física e Projeto político pedagógico da escola - e observação participante, intervindo/interagindo e descrevendo as interações com alunos e acontecimentos) em uma situação de ensino (seis aulas, contemplando o conteúdo força corporal) com uma turma de 4º ano de uma escola municipal, regida pelo pesquisador, por ser um grupo do qual ele faz parte e mantém relações de ensino aprendizagem a mais de três meses, buscando tomar as devidas precauções quanto ao pesquisador que investiga uma situação que lhe é muito familiar uma vez que:

O grande desafio nestes casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer o trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor (ANDRÉ 1995, p. 48).

Assim, é necessário tratar uma situação familiar como se fosse estranha, sabendo lidar com as percepções e opiniões já formadas, filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos (ANDRÉ, 1995).

A partir dos apontamentos apresentados, teremos como ponto de partida a organização escolar, a identificação dos sujeitos do processo, a projeto pedagógico da escola em questão em seus elementos gerais (enfocando a visão de homem, sociedade, ensino/ aprendizagem) e também referentes à Educação Física em particular, destacando suas relações, para então discorrer na elaboração de um

plano de aula sob o ponto de vista dos procedimentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

As técnicas de coleta das informações irão incidir sobre a relação de ensino aprendizagem mediada pelo plano de aula elaborado, buscando identificar significados atribuídos para as ações, representações e relações presenciadas neste contexto que estejam relacionadas à descrição e caracterização do ensino em particular. Teremos um diário de campo para registrar as observações sobre a prática docente com base nas categorias: ensino/aprendizagem, prática crítico-reflexiva, pedagogia histórico-crítica.

1.1 Descrição do ambiente e contexto do estudo

O estudo realizado se deu em uma escola municipal em Londrina, com uma turma de 4º ano (alunos de 9 e 10 anos). Nessa escola as aulas de Educação Física são de 45 minutos, sendo que cada turma participa de duas aulas semanais.

Quando o levantamento de dados teve início, nós estávamos no segundo semestre e o rol de conteúdos que tínhamos em mãos nos foi oportuno por dois motivos:

- O professor/pesquisador, recém chegado à cidade, ainda não tinha atuado com a maioria dos conteúdos previstos no currículo de Educação Física, já organizado pelo conjunto de professores de Educação Física da rede municipal, ou seja, seria preciso começar “do zero” o planejamento do conteúdo partir do que estava posto no currículo.
- professor/pesquisador já possuía algum vínculo com os procedimentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, contando com uma experiência de um ano e seis meses em escolas municipais de Maringá-Pr, mas com outros conteúdos que, por sua semelhança com os conteúdos do currículo de Londrina, foram selecionados pelo professor para reelaboração e realização do primeiro semestre, ganhando tempo para planejamento do próximo semestre, este sim, a

partir de conteúdos que ainda não tinham sido ministrados por ele.

Tudo isso fazia parte do planejamento anual por parte do professor/pesquisador para seu primeiro ano de trabalho na cidade. Assim, nosso estudo parte da constatação de dois elementos de suma importância: o professor, com uma experiência ainda em construção com o procedimento e a falta de um planejamento prévio sobre o conteúdo “Força corporal”, o que significaria planejar o procedimento em termos do conteúdo em questão.

O estudo se deu somente com um conteúdo por conta da dificuldade de acompanhamento das aulas e pela quantidade de dados alcançados quando do término das seis aulas sobre força corporal, centralizamos este estudo sobre este conteúdo em particular, pois já possuíamos material suficiente para o início de nossas análises.

Para registro o professor/pesquisador possuía uma pasta com a sequência dos planos de aula já prontamente construídos com espaço para as observações. As aulas eram realizadas em sala de aula e quadra¹, esta última mais que a primeira. As anotações se davam nos momentos em que os alunos estavam realizando alguma tarefa solicitada, na maioria das vezes durante o diálogo e depois da aula, lembrando acontecimentos, falas, respostas, atitudes, expressões corporais dos alunos e as ações realizadas pelo professor com base no planejamento e no conjunto das situações encontradas no desenvolver da aula.

1.2 O planejamento das aulas

Procuramos realizar o planejamento das aulas com base em todas orientações que fosse possível extrair, em termos de fazer pedagógico, dos livros chave que estávamos abordando, em especial, GASPARIN (2002). Entretanto, ao adotar tal procedimento estávamos cientes da necessidade de destacar as peculiaridades em relação aos conteúdos da Educação Física, assim como também, em destacar como esperavamos que deveria ser a participação do aluno, isto é, não sobrepor aluno sobre conteúdo ou conteúdo sobre aluno como o fazia o escolanovismo e a pedagogia tradicional (WACHOWICZ,1995).

O currículo de Educação Física do município solicita como um de

¹ Compreendemos a quadra como sala de aula da Educação Física e fazemos esta distinção em função da utilização do quadro e giz nas salas com carteiras e bancos.

seus conteúdos o estudo da força corporal. No currículo são citados o conteúdo e o assunto a ser estudado (conceito e vivência de força, força máxima, força resistente e força explosiva), apresentando sugestões de ensino pautadas em uma fundamentação teórica crítica que, entre outros traços, nos apresenta a seguinte ideia sobre o processo ensino-aprendizagem:

Por meio de vivências diversificadas, de experiências motoras, de desequilíbrios/equilíbrios cognitivos, de situações problema, de noções conceituais, de aprofundamento teórico, enfim, de um processo ininterrupto de ação-reflexão-ação e das relações existentes entre fazer e compreender, a prática e a teoria, procuramos a formação de um sujeito complexo, de uma cabeça bem-feita, de um pensamento ecologizante (LONDRINA, 2009).

O currículo de Educação Física vem sendo construído e reconstruído pelo grupo de professores juntamente com a assessoria de Educação Física e avança no sentido de tornar a sua elaboração democrática, aberta.

Nele os conteúdos são subdividido em 4 eixos temáticos², tendo como referencial teórico sobre aprendizagem, (resultando num determinado tipo de ação docente) o construtivismo piagetiano, a teoria da complexidade de Morin, apropriando-se também de concepções da abordagem crítico-superadora e crítico-emancipatória.

O currículo está estruturado em conformidade com os preceitos teórico-metodológicos e princípios do PPP da escola que, reconhecendo a necessidade de sujeitos autônomos, críticos, participativos, se baseia em:

Autores cognitivistas como o psicólogo francês Jean Piaget e o psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky nos trazem modelos explicativos da origem do conhecimento. Tais modelos nos levam a uma concepção construtivista sociointeracionista, pela qual optamos como referencial teórico. “A abordagem sociointeracionista adotada foca os postulados de Vygotsky (1886-1934) que entende a Educação a partir de uma concepção interacionista.” (LONDRINA, 2009)

Tais indicações não se fizeram obstáculos ou impedimento à nossa proposta uma vez que com a identificação de algumas semelhanças quanto ao referencial teórico metodológico que iríamos adotar (com base em Vygotsky), definimos os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica para o estudo da força corporal em seis aulas.

Com isso definido, adotamos como argumento norteador a

² Os eixos temáticos são: O movimento e a saúde; o movimento em construção e estruturação; o movimento em expressão e ritmo; o movimento e as manifestações lúdicas e esportivas.

consideração de que o ato de ensinar se expressa em ações determinadas a partir da compreensão que temos sobre o aprender. Nossa concepção sobre aprender e ensinar estará sob orientação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Estes fundamentos serão observados posteriormente em forma de ações docentes correspondentes, selecionando indicações, sugestões e ações básicas para o planejamento de cada momento das aulas da unidade, extraídos e adaptados de GASPARIN (2002).

Nosso trajeto a partir daqui será apresentar primeiramente uma discussão sobre a prática crítico-reflexiva, seguido da apresentação do processo de constituição da pedagogia histórico-crítica analisando suas possibilidades teórico metodológicas na Educação Física.

2. DA PRÁTICA REFLEXIVA À PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA: CARACTERIZAÇÃO, APONTAMENTOS E ELEMENTOS INDICADORES DE ANÁLISE

Na tentativa de compreender o que é prática reflexiva e prática crítico-reflexiva de professores, assim como sua importância na análise das ações sob a ótica da pedagogia histórico-crítica na Educação Física, é necessário adotarmos uma posição que reconheça as críticas à chamada racionalidade técnica como ponto de partida para que possamos entender como se constitui e qual a importância das propostas em voga. Assim, chegar a compreensão do que é a prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem exige ao menos um entendimento sobre a racionalidade técnica no meio profissional.

Na descrição de Schon (2000, p.15) citando Shils (1978):

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada a pesquisa. A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas claros através da aplicação da teoria e da técnica derivadas do conhecimento sistemático, de preferência científico.

No processo de formação acadêmica a racionalidade técnica pode ser percebida na hierarquia estabelecida em relação ao conhecimento. Em Schon (2000, p. 19) essa hierarquia encontra-se assim estruturada: “ciência básica, ciência

aplicada e habilidades técnicas e prática cotidiana”. Assim, à medida em que se aproxima da ciência básica, maior é o *status* acadêmico e mais privilegiada é a posição (SCHON, 2000)

A intervenção docente de um profissional do ensino dentro dos moldes e das orientações de um modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica consiste na aplicação de recursos técnicos, instrumentais (extraídos de teorias científicas de base), para a resolução das situações problemáticas encontradas nas situações de intervenção, que aqui se refere ao processo de ensinar e aprender. É dessa definição que partiremos.

Como vimos nas descrições básicas sobre a racionalidade técnica as oscilações do contexto de atuação surge como fator determinante de toda a ação profissional e as esperanças em exercer controle técnico do meio diminuem gradativamente. Por isso, de muito pouco vale idealizar um planejamento de intervenção impositivo que não esteja em conformidade com as exigências do contexto.

Como alternativa, as expectativas voltam-se ao profissional enquanto indivíduo que reflete sobre sua prática. Em função disso, o que seria realmente uma prática reflexiva? Com base na literatura sobre o tema tentaremos responder essa questão no sentido geral, em relação a qualquer tipo de categoria profissional, para que possamos em um segundo momento, como objetivo deste trabalho, discutir o que é a prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem (considerando suas características peculiares) partindo de embasamento teórico conceitual mais sólido.

Entendendo e considerando como existentes os distintos posicionamentos teóricos sobre o tema, é possível perceber também em alguns autores (DEWEY, 1979; ALARCÃO, 1996; GÓMEZ, 1997, ZEICHNER, 1997, GARCÍA, 1997; SCHON, 2000) uma descrição convergente de aspectos peculiares e típicos da prática reflexiva. Entretanto, por meio dessas descrições teremos como meta identificar qual a natureza, os fundamentos e as características da prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem.

Quando pensamos em prática reflexiva pode nos vir em mente a seguinte definição: prática reflexiva é pensar sobre o fazer. Definição adequada, porém simplória e superficial, mas que será aqui nosso ponto de partida. Vamos entender como se dá esse pensar sobre o fazer.

Qualquer profissional que intervém de acordo com o modelo reflexivo (que pensa sobre seu fazer), independente da comunidade profissional a que pertença estabelece, constantemente, objetivos a serem atingidos em sua prática cotidiana, ou seja, suas ações são intencionais e seu pensar está em conformidade com os objetivos. No entanto, surgem situações problemáticas que fogem do previsto e os objetivos podem não ser alcançados caso não sejam improvisadas ou criadas novas ações que possam dar conta desses problemas. Isso se dá por meio da reflexão em situação. Vejamos alguns significados de reflexão:

[...] propriamente, o retorno do pensamento sobre si próprio que torna como objeto um dos seus atos espontâneos ou um grupo dos mesmos (LALANDE, 1999, p.935);

Refletir, do latim *reflectere*, [...] fazer retroceder, desviando da direção inicial, espelhar, revelar, pensar (CUNHA, 1986, p. 550).

Ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo, investiga a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam. Caracteriza assim a consciência crítica, isto é, a consciência na medida em que examina sua própria constituição, seus próprios pressupostos (JAPIASSU, 1996, p.132).

Com isso, encontramos também em Dewey (1859-1952), um dos pioneiros na discussão sobre o pensamento reflexivo, o entendimento do pensar reflexivo como um “melhor pensar” ou um “pensar superior” que reflete seus pressupostos pragmáticos. Em sua obra “Como pensamos”, Dewey (1979, p. 14) afirma que:

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere.

Interpretação: muito longe de ser um curso (sequência) desordenado de ideias que “passam pela cabeça” sem rumo, o pensar reflexivo tem como particularidade a necessidade de problema a ser resolvido e simultaneamente de um objetivo a ser atingido. Percebe-se em Dewey (1979) a preocupação com um empreendimento lógico do pensar em que a dúvida e a incerteza geram um problema (apresenta fatos, dados que devem ser compreendidos) e simultaneamente um objetivo a ser atingido, alvo para a elaboração de hipóteses (ideias, soluções). Para Dewey (1979, p. 24) “a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta processo do ato de

pensar”. Abrantes e Lalanda (1996, p. 46), comentadoras da obra de Dewey relatam que:

[...] o pensamento reflexivo só se realiza quando a conclusão a atingir é exterior às ideias que estão presentes na corrente da narrativa, ainda que tomando-as por base. Considera-se, portanto, que este sentido atribuído ao pensamento pode constituir-se em pensamento reflexivo se houver deliberadamente vontade de o exercer.

Portanto, distingue-se dois momentos ou fases deste processo: (1) o surgimento da dúvida ou problema; (2) a pesquisa, a inquirição e busca de respostas. O processo reflexivo começa na identificação do problema e termina (ou recomeça) na resolução (não resolução ou resolução insatisfatória) do problema e alcance dos objetivos (respectivamente: reflexão, ação, nova reflexão, nova ação...).

Como é perceptível, a análise de Dewey (1979) sobre o pensar reflexivo tem caráter lógico-instrumental típico de um pesquisador. Sua obra, apesar de centrar-se na importância do pensar reflexivo como prioridade do ato educacional, formando espíritos investigativos ao invés de passivos, levanta alguns elementos constituintes da prática reflexiva em geral como pesquisa.

Até aqui podemos ampliar a definição acima. Podemos entender a prática reflexiva como a reformulação constante das ações de intervenção com base na compreensão dos resultados extraídos da ação (dialógica) intencional direcionada para um objetivo. Sinteticamente, refletir sobre as ações em busca de transformá-las (se necessário) em prol de um objetivo. A definição é aceitável, mas continuemos a análise.

Outro autor, também reconhecido pela literatura como sendo não somente pioneiro, mas o principal autor na discussão sobre prática reflexiva é Donald A. Schon que partiu de estudos sobre a obra de Dewey e vislumbrou novos horizontes ao tema, abordando a formação profissional acadêmica e opondo-se com por meio de várias críticas ao modelo de formação acadêmica pautado na racionalidade técnica (de proveniência positivista) e propondo uma nova epistemologia da prática em que a situação prática real tem papel central e determinante.

Schon (2005) enquadrando a análise da prática reflexiva em 4 categorias promovendo uma certa inovação em relação a Dewey, contemplando o distanciamento e a dimensão de temporalidade: conhecer na ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Conhecer na ação significa compreender um conhecimento em ação. Trata-se de um conhecimento que adquirimos ao/para realizar tarefas que se garantem por manter um grau de estabilidade constante no cumprimento de determinadas tarefas. Nas palavras de Schon (2000, p. 31):

Conhecer na ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal.

O conhecimento está na ação e pode ser observado em realizações explícitas, mas relativamente suscetível a descrições exatas (SCHON, 2000).

A partir do momento em que esse conhecimento na ação não responde adequadamente a um evento novo, ou quando surge uma surpresa, é momento de apresentar novas respostas. Para Schon (2000, p.32) isso pode se dar de duas formas. Assim “[...] podemos refletir sobre a ação pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”. Trata-se de um distanciamento da situação prática como forma de compreender e reconstruir através da descrição, análise e avaliação de elementos ocorridos na intervenção (GÓMEZ, 1997).

Logo após o momento de intervenção, o profissional pode reconstruir as ações que realizou, identificando e descrevendo todos os acontecimentos que contribuíram para que a prática seguisse aquela direção. Se o profissional consegue resultados satisfatórios e generalizáveis (o conhecimento na ação funciona) ele, sem dúvidas, voltará a repetir os mesmos esquemas até que uma nova situação problemática a qual não tem resposta adequada e rápida exija uma nova etapa de reflexão sobre a ação.

Outra forma possível de apresentar respostas à prática como descreve Schon (2000, p. 32) é refletir durante a ação:

Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos na ação.

Na interpretação de Zeichner (1997, p. 126):

A reflexão na ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais

adequadas. Aqui a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso de sua intervenção profissional.

Neste contexto a reflexão não acontece totalmente distanciada da ação e a sua importância se dá na medida em que o profissional estabelece uma conversação com a situação de ensino no intuito de realizar reformulações em sua intervenção. Pretende-se redimensionar os problemas enfrentados, a fim de torná-los claros e passíveis de serem compreendidos para que, então, se possa ter condições de levantar hipóteses e experimentá-las. Aqui a relação reflexiva é constante e exige grande potencial de improvisação e criação, restando ao profissional contemplar situações sem resposta rápida e instantânea no processo reflexivo distanciada da intervenção. Por isso refletir sobre a ação é analisar o conhecimento na ação e também a reflexão na ação (GÓMEZ, 1996).

Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação, também distanciada da prática, pode ser interpretada como o modo pelo qual o profissional pode progredir e desenvolver-se profissionalmente, contribuindo para repensar a forma de intervenção reflexiva e a partir daí determinar possíveis ações futuras. Em outros termos, a compreender problemas de planejamento e descobrir novas soluções (ALARCÃO, 1996). Uma síntese lógica ou esboço do que foi mencionado pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1 – síntese lógica da dimensão temporal do processo reflexivo.

| CATEGORIAS | CARACTERÍSTICAS |
|--|---|
| CONHECER NA AÇÃO | Conhecimento implícito, tácito, não descritível, que rege uma ação explícita, observável. Mantém-se estável até que apareça um problema novo que esteja além de sua possibilidade de resolução. |
| REFLEXÃO NA AÇÃO | Interpretar e redimensionar problemas, levantar hipóteses, improvisação, flexibilidade, experimentação no tempo e espaço imediato de ação. Possibilita a construção do novo conhecimento em ação, a partir do anterior. |
| REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO | Descrição, análise da reflexão na ação realizada e do conhecimento em ação |
| REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO | Repensar e encontrar alternativas para novo processo de reflexão na ação |

Fonte: extraído de Vieira (2008)

Outro aspecto interessante do processo de reflexão na ação, assim como em relação às demais categorias, é o papel do profissional como investigador, ou seja, como aquele que realiza constantes experimentos em sua prática e assume responsabilidade quanto ao conhecimento. Considerando no sentido mais geral que experimentar é agir para ver o que deriva da ação, Schon (2000) distingue três tipos de experimentação: exploratória, teste de ações e teste de hipóteses.

A experimentação exploratória acontece quando se desencadeia ações as quais não se tem certeza sobre o que poderá acontecer, ou seja, o resultado normalmente é uma descoberta, típico do primeiro contato com algo desconhecido (SCHON, 2000).

Os *testes de ações* são ações desempenhadas tendo um resultado previsto em mente. Contudo, como destaca Schon (2000, p.65): “no caso simples em que não há resultados pretendidos e apenas se obtém ou não a consequência desejada, direi que a ação é afirmada quando produz aquilo para o que foi destinada e é negada quando não o produz”.

Para qualquer profissional nem sempre se pode afirmar com toda certeza que os resultados pretendidos serão satisfatórios e pode acontecer ainda de os resultados não pretendidos serem mais significantes do que aqueles previamente estabelecidos como meta.

O *teste de hipóteses*, por sua vez, é um modelo de experimentação que se aproxima dos mecanismos de pesquisa. É o método explicado anteriormente com base em Dewey. O sujeito busca explicações sobre um evento e estipula possíveis hipóteses que o explicam. Ele testa as hipóteses, distingue-as ao interpretar a relação coerente ou não com as consequências para descobrir a que mais se aproxima. Deste modo, como relata Schon (2000, p. 65):

Ele propõe hipóteses e com os limites colocados pelo contexto prático, tenta diferenciá-las, tomando como negação de sua hipótese o fracasso em obter as consequências previstas. A lógica da inferência experimental é a mesma da do pesquisador.

Se temos um fenômeno X e surgem hipóteses que intuitivamente parecem explicar, é preciso realizar experimentos que mostrem qual delas mais se aproxima de uma explicação precisa do fenômeno. Observa-se uma sequência de realizações típicas da análise lógica em que a aceitação da conclusão de uma explicação deve ser consequência das premissas. É o tipo de experimentação que aproxima o fenômeno estudado do pesquisador.

Entretanto, em relação ao teste de hipóteses é sempre importante lembrar que a situação com a qual o profissional lida é complexa, incerta e única por ser dinâmica, o que sugere a necessidade não só de compreendê-la (típico do pesquisador) mas de agir (fazendo com que a hipótese aconteça) com base na compreensão para transformá-la. Tal condição muda rapidamente e requer a tomada de atitudes rápidas e toda tentativa de controlar o ambiente de atuação por meio da investigação é limitada (SCHON, 2000).

Assim, o profissional em prática não se limita só ao experimento controlado, mas articula constantemente todos os modelos de experimento. De acordo com Schon (2000, p. 65):

Quando o profissional reflete em ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona sua compreensão intuitiva dele, sua experimentação é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ações e teste de hipóteses. As três funções são preenchidas pelas mesmas ações. E desse fato deriva o caráter distintivo da experimentação na prática.

O processo todo pode ser assim explicado: ao fazer um estudo exploratório, podem surgir como resultados não previstos hipóteses que podem ser testadas. Todas (teste de hipóteses) são experimentadas para que se possa estabelecer o grau de proximidade explicativa do fenômeno. Uma hipótese selecionada pode explicar o fenômeno e dar uma resposta satisfatória em certos termos, mas por outro ângulo pode gerar um resultado secundário imprevisto e prejudicial (teste de ações).

Trata-se de uma condição complexa para experimentação, pois se tenta solucionar um problema que, uma vez que tenha sido solucionado, pode gerar outros. Nesse sentido todos os modelos de experimento são testados desordenadamente e ocorrem nas categorias de reflexão, principalmente em intervenção pela proximidade, na reflexão na ação.

Com isso, podemos deduzir que um curso de formação profissional coerente com a prática reflexiva requer um olhar diferenciado em que a prática tem papel central e a supervisão é constante e reflexiva (GÓMEZ, 1997). Sem dúvida isso é de grande importância. Mas, três problemas sobressaem a essa pressuposição: a desconsideração das condições sociais e institucionais, a rejeição insensata a todo conhecimento científico, a reflexão pela reflexão que não se pauta em princípios morais e éticos da profissão (ZEICHNER, 1997).

É preciso destacar que a concepção de profissional reflexivo surge em crítica ao profissional como técnico pelo caráter limitado e rotineiro de suas ações decorrente de um modelo científico positivista dual e simplista. Entretanto, existem situações em que a técnica é o único recurso plausível. Assim, como afirma Gómez (1997, p. 111): “só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre” De fato, seria muito mais proveitoso e enriquecedor articular conhecimento acadêmico (oriundo de pesquisas quantitativas e qualitativas, cientes da complexidade do real), o estudo de teorias e até mesmo a técnica, sob um novo olhar centrado na contribuição para a análise e resolução de problemas na prática. Então, como se dá a prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem?

2.1 A prática crítico-reflexiva em situação de ensino/aprendizagem

Qualquer que seja a situação de ensino/aprendizagem alguns elementos sempre estarão presentes de forma tal que a ausência de um deles compromete a atividade dos outros. Podemos elencar três: A interação entre aluno e professor, os objetivos a serem atingidos nessa relação, as estratégias para atingir os objetivos.

Com isso, abre-se um parêntese para reafirmar que o aspecto natural da prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem encontra-se na interação social consciente estabelecida entre um sujeito (com capacidade para refletir) e um objeto (que se evidencia na interação). O professor sempre irá se deparar com situações de intervenção as quais darão origem a objetos (de fato o objeto de estudo por excelência é o aluno que diante do professor gera objetos que podem ser: problemas evidentes na interação relacionados a aprendizagem, no ensino ou na execução do planejado, ações e atitudes próprias que precisam ser repensadas pelo professor, entre outros) que demandarão atenção e interpretação.

Deste modo, temos prática reflexiva sempre quando existe um objeto que, quando percebido, precisa ser pensado e transformado, que sofre a ação empreendida por um sujeito com condições para tanto, isto é, sujeito esse que reflete e que direciona o processo de transformação com base em suas reflexões.

O professor, por exemplo, realiza ações interativas com os alunos, ações que geram reações que podem resultar em alterações seu modo de pensar o

processo de ensinar, solicitando a revisão dessas ações e do seu planejamento. Com isso, em situação de ensino e aprendizagem, não basta o “professor reflexivo”; é necessário uma “prática reflexiva”. Para que isso fique evidente precisamos destacar quais são as características daquele que é influenciado pela ação docente: o aluno.

Segundo Tardif (2002, p.128) o objeto de trabalho dos professores “[...] são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações individuais e sociais ao mesmo tempo”.

Podemos identificar algumas características do objeto humano de trabalho que representam impacto na ação do professor. Elas são: a individualidade e heterogeneidade, sociabilidade, afetividade e a liberdade (TARDIF, 2002). Essas características emergem no processo de ensino/aprendizagem enquanto situações problemáticas e complexas ao professor e os obstáculos principais que o professor enfrenta são intimamente relacionados a interação que estabelece com os alunos. Isso porque o ensinar recai sobre as diferenças individuais de cada aluno e, como relata Tardif (2002, p. 129), os alunos:

[...] não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas. Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos.

Isso levanta a questão de como tratar com equidade um grupo de alunos diferentes entre si que escapa muitas vezes à intenção homogênea do professor. Além disso, como seres sociais que são, os alunos carregam consigo marcas de uma realidade sociocultural que exige do professor, muitas vezes na posição de sujeito mediador, um (re)agir diferenciado que não resulte na resistência às suas iniciativas. As reações negativas à iniciativa do professor podem ocorrer em função do caráter impositivo de “ter que” frequentar aulas consideradas pouco relevantes (motivante) e pelo resultado negativo referente ao caráter afetivo e emocional, inerente ao desenrolar do processo. Em conformidade com Tardif (2002, p. 130) a integração na escola com os demais e processo de ensino/aprendizagem:

Baseia-se em emoções, afetos, na capacidade não somente de pensar dos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Como exemplo podemos diferenciar essa condição típica de sala de aula fazendo referência à descrição realizada por Schon (2000) do processo de formação do prático reflexivo na construção de projetos em um ateliê de formação de arquitetos e utilizando-se também de outros exemplos. Embora o contexto da interação “instrutor-aprendiz” seja marcado pela complexidade na elaboração de projetos e pelas dificuldades e viabilidades na relação interpessoal, os exemplos se dão em uma relação entre um instrutor e um aprendiz em que quando o diálogo funciona bem, ele toma forma de reflexão na ação recíproca (SCHON, 2000).

Em uma escola a situação parece ser bem diferente. O professor não só estabelece objetivos diferentes em relação a um arquiteto como tem um espaço de tempo controlado e curto e precisa dirigir suas intenções a uma quantidade enorme de alunos simultaneamente, por turma, configurando com certas peculiaridades a prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem na escola. No entanto, de acordo com o mesmo modelo, Schon (1997, p.83) descreve a relação reflexiva em situação de ensino/aprendizagem de professor para aluno na escola e vale aqui reproduzir:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura entender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

A descrição é adequada como reflexão-na-ação, como um processo interativo, mas ainda não contempla de forma profunda a realidade de sala de aula e fica evidente a falta de direção em que o ensino se dá em função da mera restrição a uma relação interpessoal. Reconhecemos que no exemplo citado a intenção do autor é apenas descrever como se dá o processo de reflexão-na-ação. É preciso dar contexto a ele.

Sendo assim, uma vez que o objeto de interação e estudo do professor, o aluno, se caracteriza por sua individualidade e heterogeneidade, é possível deduzir que o ambiente de sala de aula é profundamente complexo. Isso pode ser percebido pela relação muitas vezes conflituosa existente entre os próprios alunos, num confronto diário de personalidades pouco comuns e ambíguas que se

aproximam ou se distanciam, aspecto esse perceptível, por exemplo, na formação de grupos para a realização de trabalhos, avaliações, entre outros. Como consequência o professor encontra-se em uma situação em que o bom senso acaba sendo a chave para gerir as relações sociais. De acordo com a descrição de Tardif (2002, p.132):

[...] o professor tem que trabalhar com grupos, mas tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar os alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los sem excluí-los [...].

Conforme Alarcão (1996, p. 180) é possível afirmar que o professor em condições semelhantes a essas:

[...] Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos.

Percebe-se com tudo isso, de um modo geral, que as características da prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem estão intimamente ligadas à característica do contexto em que o professor atua: ambiente complexo pela natureza do objeto, dinâmico, incerto, pouco controlável, e que por isso é melhor compreendido por meio do diálogo e da investigação e pouco pela aplicação técnica, além de estar imbuída de uma dimensão temporal que lhe é peculiar.

A característica principal da prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem é condição a ela viável para a ressignificação constante do conhecimento, condição para a interação prática-reflexão-prática, que tem papel essencial e central, em função do ambiente de atuação. O professor constrói/ressignifica o conhecimento que possui constantemente. É uma atividade de caráter holístico, nega a separação teoria e prática, é criativa e não pode ser ensinada (GOMÉZ, 1997).

Parece, no entanto, que uma questão surge desafiadora: se a reflexão é atributo do ser humano, por que o “ser reflexivo” é algo que tem recebido atenção ao nível de exigência para o profissional? Como vimos, em contraposição ao modelo de formação e atuação profissional pautado na racionalidade técnica o professor reflexivo teria condições de oferecer respostas às situações impostas em

sua intervenção as quais não seriam possíveis somente pela aplicação dos meios técnicos. Então vejamos.

Uma prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem não ocorre ao acaso. O professor quando entra em sala de aula já tem definido quais ações e estratégias irá realizar para atingir os objetivos de cada aula. Isso requer dele antecipar situações, ou seja, requer conhecimento sobre o que fazer e como fazer para que os objetivos sejam atingidos.

É neste contexto que, apesar de concordar com as indiscutíveis contribuições do movimento para o professor reflexivo, surgem as críticas sintetizadas nas indagações de Pimenta (2002, p. 22):

[...] que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições tem os professores para refletir?

Trata-se de perguntar por outro ângulo se a prática reflexiva restringe-se ao ambiente imediato da sala de aula ou perpassa esferas mais amplas inerentes ao ato educativo. Pimenta (2005, p. 22) ao salientar a tendência de supervalorização do professor como indivíduo nesta perspectiva e tomando por base estudos realizados por outros autores (LISTON & ZEICNER, 1993; ROCHA, 1999; ZEICHNER, 1992; FREITAS, 1999, CASTRO, 2000; PIMENTA, 2000; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; CONTRERAS, 1997; KEMMIS, 1985; GIROUX, 1990; LAWN, 1988; LIBANEO, 1998; CARR, 1995) afirma que emergem preocupações para com:

[...] o desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

É preocupante a tendência comum a aderir ao modismo de forma acrítica e partir da extrema confiança na teoria para o polo oposto, reificando a prática como momento único de construção do saber docente, restrito, parcial, engessado nas crenças limitadas do senso comum. Por isso, como salienta Pimenta (2005, p. 26) o papel e a importância da teoria precisam ser valorizados:

[...] a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos

se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e por eles sendo ressignificados.

Assim, a prática reflexiva do professor como educador se pauta nos conhecimentos que possui, citados no primeiro capítulo. Eles devem responder às questões: “o que ensinar? Em que sentido? Como? A quem? Onde? Por que?”.

Aqui, de maneira mais detalhada, são eles: conhecimentos sólidos oriundos das dimensões: histórica, social, cultural, filosófica, política e econômica, inerentes a Educação escolar; conhecimentos epistemológicos, conhecimentos pedagógicos (em termos didáticos, curriculares, técnicos, teorias educacionais), conhecimentos específicos de cada área, valorização da ética profissional.

Esses conhecimentos são ressignificados em situação de ensino/aprendizagem e podem divergir aos poucos de sua forma de origem. Neste contexto, como afirma Pimenta (2005 p.26):

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Considerando deste modo o papel da teoria e lembrando que o processo formativo do professor é contínuo, tanto em sua formação acadêmica inicial quanto pós-formado, por meio de palestras, estudos em grupos, pesquisas, entre outros, e, em confronto com a prática, o professor irá se deparar com momentos que exigirão reformulações constantes em suas concepções (seus conhecimentos), a reflexão sobre si mesmo enquanto profissional e sobre as dimensões que constituem o ato educativo.

A partir daí, se entendermos que o papel primordial da Educação escolarizada é preparar (dar condições) para a possibilidade de participação social consciente, crítica, inegavelmente a ação do professor deverá se fundamentar no conhecimento que circunda e abrange a relação história/Educação/sociedade, que responda qual o papel que a Educação escolar vem cumprindo na sociedade atualmente e qual será a meta a atingir, que tipo de sujeitos formar e prestar contribuição para que tipo de sociedade.

Com isso, não temos apenas uma prática reflexiva, mas uma **prática crítico-reflexiva** (denominamos crítico-reflexiva por apropriação terminológica apenas, uma vez que poderia ser reflexivo-crítica com a reflexão sendo determinante ao senso crítico) ressaltando a consciência ampla, abrangente, de totalidade

daquele professor que não sendo conservador (engessado no seu próprio fazer rotineiro), nem defendendo mudanças para um mesmo fim (reflexão na/sobre a ação que fica na eficiência adquirida com o tempo em cumprir uma mesma meta dentro da escola), tem requisitos para contribuir para a transformação nas orientações da sociedade (prática reflexiva que insere a ação docente e seu resultado ao contexto maior no qual a escola e sua profissão estão inseridos por intermédio de uma concepção mais consciente e desenvolvida de sociedade, escola, ensino e aprendizagem).

Partindo de tal constatação, o processo reflexivo poderá ocorrer frequentemente em consonância com obstáculos e questões que se impõem à concretização dos objetivos ligados a formação dos alunos como um todo, na procura de alternativas, no estabelecimento de sub-objetivos e acima de tudo na orientação adequada de tomada de posições concretas (PIMENTA, 2005).

No quadro 2, podemos visualizar uma síntese sobre a prática reflexiva de professores em situação de ensino/aprendizagem especificando sua natureza, seus fundamentos e características:

Quadro 2 - prática reflexiva de professores em situação de ensino/aprendizagem

| | |
|---------------------------|--|
| A NATUREZA | Está na possibilidade de interação consciente entre sujeito e objeto. Sem interação sujeito-objeto, sem prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem. |
| OS FUNDAMENTOS | São os conhecimentos que o professor possui: sobre aspectos: histórico, social, cultural, filosófico, político inerentes à educação escolar; epistemológicos, pedagógicos, específicos da área e sobre a ética do profissional da docência. |
| AS CARACTERÍSTICAS | <ul style="list-style-type: none"> • Tem caráter holístico; • É criativa; • É interativa, ao invés de impositiva; • O professor não tem papel secundário em relação ao conhecimento. • Tem dimensão temporal marcante; • É logicamente adequada para lidar as com situações de incerteza, complexidade e dinamicidade da escola. |

Fonte: extraído de Vieira (2008)

Todos esses elementos encontram-se articulados na prática reflexiva. Em síntese isso nos dá a possibilidade de inferir que no mesmo espaço e tempo em que o profissional técnico termina sua intervenção com a aplicação de

técnicas e teorias, o profissional reflexivo apenas inicia sua prática reflexiva. Para o professor técnico o conhecimento, assimilado por ele e pronto para ser aplicado, permanece estático e inalterável durante as aplicações. Para o professor reflexivo o conhecimento é uma construção (ressignificação) contínua a partir dos elementos percebidos na situação prática.

Pensando no estudo aqui presente entendemos que estaremos fazendo uma reflexão sobre a reflexão na ação já que estamos distanciados das ações realizadas e descritas. A cada aula pode haver reflexão na ação e após ela a reflexão sobre a reflexão na ação. Depois de todas as aulas concluídas podemos fazer uma reflexão sobre o todo. Com isso quais indicadores devemos adotar quando queremos observar se uma ação docente é crítico-reflexiva?

De fato o conceito que abordamos anteriormente sobre prática crítico-reflexiva esta de acordo com o conceito de criticidade na pedagogia histórico-crítica. Como veremos mais adiante, para a pedagogia histórico-crítica o fator criticidade está na análise dialética da relação escola sociedade, considerando a Educação com base em fatores sociais condicionantes e na relação determinado/determinante em relação a ela, ou seja, na possibilidade da escola em se organizar visando uma orientação determinada mediante a leitura historicizada e a reflexão sobre as relações contraditórias inerentes à sociedade capitalista, resultando numa orientação político-pedagógica.

Com isso, a prática crítico-reflexiva depende da leitura que se tem das orientações (princípios, fundamentação teórica) que norteiam a escola, da própria leitura de realidade social que o docente apresenta e das necessidades de formação dos alunos concebidas a partir dessa ótica. Isso se expressa nas ações realizadas em aula.

Podemos perceber o tipo de aula planejada por algumas questões gerais. A aula pode obedecer a uma: rotina, prática reflexiva e prática crítico-reflexiva. A decisão por essa ou aquela forma de aula liga o sujeito a uma orientação conservadora ou transformadora.

Devemos nos perguntar: a aula foi planejada de forma totalmente pré-definida e delimitada em tempo, condições, espaço, alunos e ação docente? A aula decorreu de acordo com a forma planejada? Atingiu seus objetivos seguindo a lógica estabelecida? Surgiram imprevistos? Quais? As ações continuaram sendo as mesmas do plano inicial dados os imprevistos? A aula oferecia apenas orientações

gerais de ações que deveriam ser abordadas com flexibilidade dadas as variações de tempo, material e em relação à configuração da turma no momento? Entre as aulas houveram indícios de reflexão na ação? As ações mudaram de aula para aula? Em função do que? Tais questões são importantes para identificar o tipo de aula que planejamos e desenvolvemos.

Iremos esboçar a seguir como se constituiu historicamente a pedagogia histórico-crítica, quais são seus fundamentos e como ela pode ser perspectivada metodologicamente na Educação Física escolar. É no desenvolvimento histórico que ela se constitui e se afirma do modo como conhecemos atualmente.

3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E SUPERAÇÃO DA ESCOLA TRADICIONAL, ESCOLA NOVA E TECNICISTA

A pedagogia histórico-crítica se constitui, segundo Saviani (2003; 2003), a partir da crítica a três teorias educacionais: tradicional, escola nova, tecnicista, mas estrutura-se a principalmente a partir da crítica dos crítico-reprodutivistas. Uma vez que o nosso interesse é analisar o ensino na perspectiva histórico-crítica, alertamos que a discussão mais aprofundada de cada um dos modelos de escola foge ao escopo deste trabalho e por isso nos atentaremos aos atributos principais de cada uma das teorias apresentadas pretendendo apontar a concepção de ensino presente em cada uma (destacando ações correspondentes) tentando não nos fazer exaustivos.

Entendemos que o ato de ensinar pressupõe (consciente ou inconscientemente) uma concepção de aprendizagem, de aula e do papel da escola em relação a sociedade. É inconcebível falar de ensino sem se referir a quem, o que e para que se ensina na escola.

Com o desenvolvimento histórico, a necessidade da escolarização erige-se dentro do capitalismo em ascensão e consolidação com a decadência do regime feudal, sendo que a formação que até então era realizada no próprio contexto de trabalho no campo passa a ser insuficiente em relação à vida emigrada para a nova estrutura social centralizada nas grandes cidades, o que exigia a

generalização do conteúdo sistemático, da expressão escrita e letrada, tornando a Educação escolar a sua forma dominante (SAVIANI, 2003a).

Escola tradicional

Como primeiro modelo em discussão, a escola tradicional esteve presente com maior intensidade em nosso país entre os anos de 1889 e 1930, período que compreende a primeira república.

Já neste contexto, para Porto (1987, p.37) a escola tradicional se caracterizaria e estaria submetida a doutrina liberal, sustentáculo ideológico do capitalismo, constituída por alguns princípios:

[...] a liberdade igual para todos de desenvolver atividades intelectuais, religiosas, políticas, econômicas, etc; a igualdade perante a lei, isto é, a igualdade civil, já que individual ou socialmente esta não é possível; o direito natural do indivíduo à propriedade; a convicção de que cada pessoa tem aptidões e talentos próprios (individualismo) que podem e devem ser desenvolvidos ao máximo; e, finalmente, a democracia como a forma de governo mais adequada de participação coletiva, através de representantes de livre escolha de cada um.

Em maiores detalhes, a democracia liberal argumenta em favor das seguintes conclusões:

- O homem possui um estado de liberdade natural, individual e igual em relação ao outro, mas que por si só não garante a proteção contra a coerção de uns em relação aos outros;
- O consentimento comum entre aqueles que são livres, iguais e independentes os leva a formar um governo o qual todos devem concordar, e essa participação em comum se dá a partir do reconhecimento da livre opção de escolher, o que significa que não lhe é imposto, resultando que uma vez nela inserido não lhe é cabível retornar ao estado de natureza (isto sem alguma desvantagem);
- Ao estado, enquanto instituição fundada pelos indivíduos, somente é garantido, pelo acordo comum, o estabelecimento das leis que tratam de impossibilitar transgressões resultantes da liberdade individual de cada um, isto é, a possibilidade de interferir na liberdade do outro e, por decorrência desta, se fazer ameaça à propriedade. Ao estado, não é atribuído o poder de legislar por si de modo indiferente àqueles para os quais foi criado;

- O sujeito reprime sua liberdade natural para que possa, exercendo seu direito político, inserir-se na sociedade civil, onde a lei estipulada em comum acordo reprime e protege a propriedade privada e a liberdade. A sociedade passa a ser o conjunto de homens que, mesmo tendo interesses particulares opostos concordaram em torno de um ponto em comum, possibilitando a existência da sociedade. Ao ferir um membro, fere-se e impõem-se ameaça aos demais; ao ferir o consenso (expresso do desrespeito à lei comum), fere a cada um em situação particular e o comum acordo é a repressão (MELLO, 2000; NASCIMENTO, 2000).

Mas então como a Educação escolar se articula em relação a sociedade capitalista?

Segundo Saviani (2003a, p.5) defendia-se o direito de todos a Educação em decorrência da estruturação de um novo tipo de sociedade, dividida em classes e vinculada aos interesses da burguesia:

Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “antigo regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados.

Com isso, a escolarização passaria a ser vista como:

condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel político da escola estava muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2003a, p.40)”.

Tal consolidação se daria com uma sociedade composta de cidadãos cultos e com condições de fazer as melhores escolhas no processo político e isso aconteceria com o domínio conhecimento. Isto ocorreria na escola por meio do modelo tradicional.

Caráter científico

Para Mizukami (1986, p.7), não existe cientificidade nesse modelo, pois esta afirma que nessa abordagem o processo de ensino-aprendizagem “não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas

numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos”.

Porém, em referência à escola tradicional encontra-se em Ghiraldelli (1990, p.20) a contraposição à ideia comumente apresentada de que a pedagogia Jesuíta seria a sua base determinante, portanto, sem fundamentação científica: “a pedagogia Tradicional brasileira muito deve a esses princípios do jesuitismo, mas não é correto afirmar identidade entre pedagogia tradicional e pedagogia jesuítica”.

Segundo o autor, a pedagogia tradicional compôs-se do herbartismo, pedagogia elaborada pelo filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841). O método do ensino compunha-se de cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação: Assim:

[...] a lição do dia deveria começar pela recordação dos tópicos anteriormente estudados (preparação); em seguida o professor poderia apresentar o conteúdo da nova lição (apresentação); o terceiro passo do processo se daria pela comparação entre os conteúdos novos e velhos (associação) a partir das percepções, sensações e associações iniciais; o penúltimo passo consistiria na formação e conceitos abstratos e gerais (generalização); por fim, caberia ao professor propor alguns exercícios para verificação de aprendizagem e treinamento (aplicação). Acoplado ao culto do rigor, à disciplina e também à forma de organização curricular oriunda do positivismo, a pedagogia herbartiana forneceu o corpo principal da pedagogia tradicional no Brasil (GHIRALDELLI, 1990, p.22)

Percebe-se então um tipo de relação impositiva por parte do professor em relação ao aluno, já que o professor é o organizador de toda a tarefa educativa, isto é, tudo parte de seu planejamento. A meta principal tida como incumbência e resultado direto do ensino é a transmissão de conhecimento, de forma gradativa, tendo o professor bem preparado como ator principal.

Para Libaneo (1985, p.24) o ensino se baseava na “ ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou formulas, na memorização que visa disciplinar a mente a formar hábitos”. Se a ênfase está nos exercícios, na repetição, na memorização e na formação de hábitos compreende-se que a aprendizagem, por sua vez:

(...) consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase que sempre, somente às situações idênticas que foram adquiridos (MIZUKAMI, 1986, p. 13).

A aprendizagem significa, deste modo, receber/reproduzir/memorizar tudo aquilo que vem do professor na condição de transmissor; conteúdo “é o que é” e só muda se o professor assim o fizer.

O ensino consiste na apresentação do conhecimento ao aluno e o papel do professor é selecionar o conteúdo que pensa ser apropriado, planejar sua aula, apresentar o conteúdo ao aluno por meio de cópia, ditado, de forma expositiva, preparar exercícios de fixação para serem realizados em aula, preparar tarefas para casa sempre visando a retenção, a memorização.

Quanto ao aluno, espera-se que possa fazer silêncio, copiar, escutar, realizar exercícios, realizar tarefas, sendo que em seu modo de pensar “o problema só se resolve assim”, “é sempre assim”, “sim porque o professor disse que é sim”, “o professor não disse que é assim”, entre outros.

O modelo tradicional pode ser considerado resultado de uma concepção empirista de conhecimento que, definida por John Locke, David Hume e outros consiste que o meio é o principal determinante do comportamento humano e que o conhecimento é adquirido pela experiência, com emprego do órgãos sensoriais sobre o mundo exterior, o que significa que quanto mais organizado (pelo adulto, professor) for este ambiente mais resultados podem ser esperados em termos de aprendizagem (PALMA,1997).

Por sua vez, o empenho no ensino visa atingir um resultado, este previsto pelo professor e observável como já afirmamos. A avaliação na escola tradicional segundo Mizukami (1986, p. 17):

é realizada predominantemente visando exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios, etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural”.

A avaliação está diretamente ligada ao como ocorreu o ensino: se o aluno consegue resolver exercícios em dada matéria, realiza as tarefas (que também são de resolução de exercícios), a avaliação segue impondo os mesmos modelos de exercício valendo nota. A soma da nota das tarefas, exercícios de sala, é representada em um valor numérico indicador de quanto o aluno aprendeu. Ou o exercício está certo ou está errado (alguns consideram o meio termo, mas com sua devida nota), quanto mais realizar exercícios corretamente, mais nota se alcança.

Caso a nota não seja alcançada o aluno deve repetir o ano, pois não aprendeu o suficiente. Não processual, avalia o produto e não o processo e toda avaliação é final.

A organização da escola tradicional: espaço de interações

Todos os elementos acima descritos são os componentes de uma aula na escola tradicional (ensino, aprendizagem, avaliação, conhecimento). Mas para tanto a sala de aula e a escola como um todo adotava um tipo de configuração espacial e temporal. Porto (1987, p.41) descreve a organização da escola tradicional da seguinte forma:

Na escola Tradicional, as crianças se organizam em fila, de preferência em carteiras individuais, todas voltadas para o professor que se coloca à frente da classe, a par de um quadro negro do qual se serve a maior parte do tempo. As relações essenciais da criança são com o professor; as atividades grupais, que porventura se desenvolvam, são utilizadas como processos competitivos e não com o objetivo de desenvolver a colaboração.

Apesar da sala de aula, a escola como um todo

(...) também não foge aos princípios de ordem, de disciplina e de competição. É constituída por classes regidas por professores diferentes, que não guardam necessariamente relações de integração ou de colaboração, cada qual à frente de seus alunos, como se a sua classe fosse um mundo à parte (PORTO, 1987, p.41).

Assim a sala de aula se organiza e é regrada de maneira rígida, cada aluno com sua carteira, realizando atividades individualmente, sem diálogo, sem outro estímulo se não aquele proporcionado pelo professor o único relevante em termos de aprendizagem. Impõe horário de entrada (de saída e volta do recreio) e saída da escola; as turmas são separadas em salas com poucas comunicações entre si. É mediante esta organização que a escola tradicional sempre esperou atingir o resultado de transmitir conhecimento ao aluno.

No quadro 3 temos uma síntese das especificações levantadas até aqui sobre a pedagogia tradicional:

Quadro 3 – natureza, fundamentos e características da pedagogia tradicional

| PEDAGOGIA TRADICIONAL | |
|------------------------------|---|
| A NATUREZA | A natureza da pedagogia tradicional encontra-se na relação impositiva de professor para aluno, na capacidade deste de reproduzir, entendido como aprender. |
| OS FUNDAMENTOS | A concretização da pedagogia tradicional se fundamenta obrigatoriamente no rol de conhecimentos sistematizados disponíveis na sociedade do qual o professor é o detentor. |
| AS CARACTERÍSTICAS | <p><i>Do ensino:</i> Se dá necessariamente por meio de monólogo (sem qualquer tipo de diálogo), diretivo, expositivo, demonstrativo, formal, hierárquico, igual para todos, tenta motivar extrinsecamente;</p> <p><i>Da aprendizagem:</i> copia da realidade exterior de forma acabada, assimilação, formação de hábitos, memorização e repetição de fatos, leis, regras, conceitos, definições, sínteses.</p> <p><i>Da sala de aula e escola:</i> Os alunos são posicionados enfileirados, o professor à frente, com o quadro negro à disposição, sem qualquer tipo de relação ou trabalho em grupo a não ser com o professor. Na escola permanece a hierarquia e o individualismo dos professores que tem em suas salas específicas um mundo à parte.</p> |

Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com o estudo realizado, quando podemos considerar que uma prática docente está em conformidade com a pedagogia tradicional? Uma vez estabelecido que o ensino será centrado em tal concepção, quando ele não é tradicional?

A prática docente está em conformidade com a pedagogia tradicional quando:

- Consideramos que aprender é copiar, assimilar a realidade, o conhecimento, que encontra-se em posição exterior ao aluno que por sua vez é uma folha em branco;

- O aluno nos reconhece como autoridades e tem medo de nossos supostos poderes (condição necessária para a disciplina e, como decorrente de tal postura, assimilação do conteúdo);
- Os alunos não participam na maior parte da realização da aula, ficam passivos esperando minha exposição à frente da turma enquanto sujeito portador ou dono do conhecimento culturalmente construído;
- A intervenção se desencadeia à base da exposição (o professor deve ser bom palestrante), da demonstração e a participação do aluno é restrita a imitação, cópia, memorização, assimilação, reprodução do que está sendo exposto (conceitos, definições regras) e demonstrado em exercícios ou tarefas para casa, disciplinando a mente e formando o hábito;
- Em geral, assume a transferência de conhecimento como prioridade. Quando temos que ensinar algo a alguém, em qualquer ocasião, e recorremos a exposição do que conhecemos. Se não sabemos, não ensinamos ou então estudamos (assimilamos como prontos e acabados) para posteriormente recorrermos a exposição oral e imposição de uma verdade adquirida, pronta e inquestionável.
- Avaliamos o produto, a memorização, expresso na prova escrita ou oral.

Uma vez que assumimos tal condição, o que podemos considerar como sendo contraposição, negação da pedagogia tradicional resulta de:

- Reconhecer que o conhecimento está pronto e inserido geneticamente no aluno;
- Considerarmos o conhecimento como sendo uma construção do aluno;
- Deixar o aluno escolher o que, como, e porque aprender;
- Não se assumir como autoridade em sala e aula e ter papel secundário, determinar o papel do aluno como protagonista do processo;
- Não expor ou demonstrar conteúdo algum, deixar o tempo de aula (ou mesmo parte dele, posicionando-se contrariamente) por conta dos interesses dos alunos;
- Considerar o processo avaliativo como processo e não como produto;
- Elaborar estratégias e metodologias de ensino interativas (diálogo).

Escola Nova

Um outro modelo de escola, posteriormente veio a se tornar uma proposta contrária a escola tradicional: a escola nova. No Brasil, segundo relatos, seu ideário chegou aos professores por meio das influências norte americanas e europeias a partir dos anos 20, em função do contexto histórico, socioeconômico e político (GHIRALDELLI, 1990).

Segundo Ghiraldelli (1990, p.25) a influência cultural norte americana sobre o Brasil (até então ligada e dependente do financiamento inglês para a monocultura ainda praticada no país) trouxe consigo a pedagogia da escola nova após a segunda guerra mundial, tendo seu auge no manifesto dos pioneiros da Educação nova em 1932:

Após a guerra, com a Inglaterra vencedora mas cambaleante, os estados Unidos ocuparam o espaço deixado pelos ingleses no cenário financeiro e mercantil internacional. O imperialismo americano impôs padrões novos de consumo de bens culturais, que trouxeram ao país as teorias pedagógicas do Movimento da escola Nova.

Até então prevalecia como oficial a pedagogia tradicional. Na análise da escola tradicional vimos que escolarizar todos os homens era condição para “converter os servos em cidadãos, era condição para que os esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel da escola estava aí muito claro”(SAVIANI, 2003a, p.40).

A escola tradicional não estava conseguindo cumprir com a promessa de uma Educação que se assegurava igualitária a todos dadas as condições diferentes com as quais os alunos adentravam a escola, fator responsável por impossibilitar a atribuição de sentido a um conhecimento que se apresentava neutro, fora da realidade daquele aluno. Apesar disso, ainda como resultado bem sucedido a participação do proletariado nas eleições estava sendo prejudicial para as camadas dominantes. A burguesia projetava esperanças de que o povo, instruído votaria bem, depositaria bem o seu voto, mas:

Observa-se que não escolhiam os melhores do ponto de vista dominante. Ocorre que os melhores do ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista dominado (...). ‘Ora, então essa escola não está funcionando bem’, foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola. Não basta a quantidade, não adianta dar escola para todo mundo desse jeito” (SAVIANI, 2003a, p.52).

Em seus contornos mais filosóficos a pedagogia tradicional parte do pressuposto de que os homens são livres porque iguais em sua natureza, tendo livre arbítrio. Como destacamos, a tentativa era considerar os homens enquanto iguais também na condição de escolha partidária, que de fato não acontecia da melhor forma, para implementar a sociedade supostamente democrática. A justificativa filosófica para o rompimento rumo à escola nova, complementando a análise política empreendida acima, se daria na divulgação de uma nova justificativa para a sociedade, imbuída de caráter reacionário (não revolucionário). Na pedagogia nova:

[...] considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que tem mais capacidade e aqueles que tem menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2003a, p.41).

Para Ghiraldelli (1990, p.25) a organização escolar sob os princípios da escola nova trouxe uma organização diferenciada e uma ênfase extremamente oposta:

O movimento da escola Nova enfatizou os 'métodos ativos' de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional.

Caráter científico

Assim, a escola nova estaria do outro lado do pendulo ao destinar importância maior aos processos que envolvem o aluno. De um modelo centralizado nas ações do professor, a transição ocorre com a consideração do aluno como elemento central uma vez que a aprendizagem é realizada inteiramente por parte dele. Aqui também podemos realçar a discussão sobre o caráter científico desse modelo. Saviani (2003a, p. 45-46) relata que.

[...] o ensino seria uma atividade (1º passo) que suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º) passo, que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

E prossegue explicando:

Vê-se, pois, que o ensino novo basicamente se funda nessa estrutura: ele começa por uma atividade; na medida em que a atividade não pode

prosseguir por algum obstáculo, alguma dificuldade, algum problema que surgiu, é preciso resolver esse problema. Como se vai resolver esse problema? Então, todos, alunos e professores, saem a cata de dados, dados dos mais diferentes tipos, dados documentais, bibliográficos, dados de campo, etc (SAVIANI, 2003b, p. 45-46).

Com os dados, serão levantadas hipóteses para o problema. Essas hipóteses deverão ser testadas por meio da experimentação e verificação (SAVIANI, 2003b).

Embora o processo ensino/aprendizagem possa ser semelhante a pesquisa científica (o aluno como pesquisador) Saviani (2003a, p.47) afirma seu caráter “pseudocientífico” uma vez que:

Se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido.

Esta questão levantada gera profundas discussões acerca de como se concebe a aprendizagem. No caso citado devemos considerar que temos duas posições que podem oferecer explicação. Uma de cunho apriorístico, com base em Descartes, Leibnitz, Platão, Rousseau que justifica um conhecimento dado, pronto, na estrutura genética, que aflora aos poucos quando da maturação do sujeito e de sua interação com o meio, sendo a interferência de outrem prejudicial. Outra de cunho construtivista, com base em Piaget, afirma as relações fundamentais entre meio e estrutura cognitiva disponível na bagagem genética do sujeito, ou seja, dois pontos de partida para construção do conhecimento que se processa de forma interativa e continua (PALMA, 1997).

Talvez as considerações de ambas as posições dentro do modelo escolanovista se dão pela ênfase centralizada no aluno, em sua construção individual e autônoma do conhecimento ao se deparar com o meio, em contraposição ao autoritarismo do professor enquanto agente principal do ensino na escola tradicional. Convém ressaltar, porém, com as críticas, que tal concepção do ensino gerou certo imobilismo por parte dos professores, na espera do rendimento individual por parte do aluno, impossibilitando o acesso ao conhecimento científico disponível.

Assim também, em relação à eficácia da escola nova resultou que,

em função dos custos elevados despendidos para sua organização ideal:

Cumpra assinalar que tais condições foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2003a, p.10).

A organização da escola nova: espaço de interações

A escola nova compreende a sala de aula como espaço de pesquisa, de cooperação em grupo e de expressão. Caracteriza-se pela espontaneidade e não programação em consonância com as escolhas assumidas pelos alunos individual e coletivamente, de acordo com seu interesse por esta ou aquela tarefa. O material é numeroso e, muitas vezes, reproduz as condições reais de existência dos alunos (PORTO, 1987).

Na concepção de Saviani (2003a, p.9):

[...] em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grades áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre.

Apesar de ser o escolanovismo aqui analisado proposto por John Dewey que influenciou o ideário pedagógico a partir da década de 20 em nosso país, outras vertentes surgiriam posteriormente, na década de 60 e são destacados por Ghirdelli(1990): vertentes do escolanovismo - Piagetiano, espiritualista, não diretivo, popular.

Libaneo (1985), no entanto classifica o escolanovismo de Dewey como sendo "tendência Liberal renovada progressista" e o escolanovismo de C. Rogers como "tendência Liberal não diretiva", que mais se aproxima de uma terapia. No conjunto de abordagens de (1986) a abordagem de Rogers integra a "abordagem humanista".

Em outras relações Libaneo (1985) considera Piaget na tendência liberal renovada progressista, diferente de Ghirdelli (1990) que coloca ao escolanovismo piagetiano separado do escolanovismo de Dewey. A abordagem

humanista de Mizukami (1986), por sua vez se, aproxima do não diretivismo descrito por Ghiraldelli (1990).

Na busca de descrever o escolanovismo, posicionando-se em termos de seus caracteres gerais, centrado no escolanovismo de Dewey, recorreremos aos elementos com base em Libaneo (1985) e em Saviani (2003a).

No escolanovismo a relação professor/aluno se dá de forma tal que o professor assume posição secundária, de estimulador e orientador da aprendizagem que se dará a partir da iniciativa dos alunos (SAVIANI, 2003b). Saliendo a necessidade de um bom relacionamento entre alunos e alunos e alunos e professores, Libaneo (1985, p.26) afirma, no entanto, que “Não há lugar privilegiado para o professor: antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela”.

Como decorrente da relação harmoniosa entre professor e alunos, a prática de ensino/aprendizagem em sala de aula requer avaliação da aprendizagem em menor grau, já que a intervenção do professor é apenas facilitadora de um processo intrínseco do aluno. A motivação depende das disposições internas dos alunos, assim como do ambiente favorável proporcionado pelo professor. Deste modo:

[...] aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações (LIBANEO, 1985, p.24).

Como relata Saviani (2003a, p.9):

Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc.

Na escola tradicional, o conhecimento é um conjunto de fatos, leis, regras, conceitos e definições assimilados pelo aluno em um movimento do externo para o interno.

Na perspectiva da escola nova temos o extremo oposto. Aqui preconiza-se muito mais os processos cognitivos do que uma sistematização racional de conteúdos, o decurso do “aprender a aprender” em detrimento do

produto, do saber propriamente dito. Assim, como retrata Libaneo (1985, p.25): “ Como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas”.

Mas e quanto à sociedade, qual o papel social da escola? De fato, a escola nova nos dá a entender que o sujeito não depende do conhecimento acumulado pela sociedade, mas que a sociedade necessita de sujeitos que estejam adequados, adaptados ao meio. Sua intenção era contribuir, considerando sua inserção histórica em nosso país, para a adaptação em uma sociedade que estava se transformando rapidamente.

Por isso, a finalidade basilar predominante da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, em função disso, deve ser organizada de forma a retratar a vida da melhor forma possível (LIBANEO, 1985). Reconhece diferenças entre os alunos, oferece espaço de autodescoberta, preconiza-se o “eu” do aluno e sua capacidade de superar problemas.

Conforme Libaneo (1985, p. 25):

Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, aos interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Os mecanismos de avaliação, como não poderia deixar de ser, estão centrados nas realizações pessoais do aluno. São em sua maioria auto-avaliações. Se existem critérios de avaliação por parte do professor, estas não estão ligadas aos seus anseios mas sim a progressão do próprio aluno.

A importância histórica da escola nova em nosso país é relatado em alguns autores. Em Saviani (2003a) temos os traços do Manifesto dos pioneiros da Educação nova de 1932. Com tal proposta, esboçou-se uma importante iniciativa na execução de um plano de Educação próximo ao que se considera como sistema educacional, ou seja, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de determinado país.

Dirigido ao povo e ao governo esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a Educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e

unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de Educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde o ensino infantil até a universidade (SAVIANI, 2006, p.33).

Para Ghiraldelli (1990, p.26) a pedagogia nova se apresentou em forma de pensamento educacional completo:

[...] na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria da Educação e de organização escolar e metodologia próprias. Essa característica permitiu ao escolanovismo compor um regradório que orientou as reformas educacionais estaduais e que não só combateu a pedagogia tradicional como também colaborou para sufocar as possíveis transformações que estavam sendo veiculadas pela pedagogia libertária associadas às classes populares.

Assim, a escola nova aposta na individualidade da criança (suas escolhas e interesses); na sua capacidade de adaptação e de inovação (já que não se transmite o conteúdo historicamente acumulado); se contrapõe à imposição e intervenção do professor pois justifica a dificuldade do aluno como normal (já que cada um progride de acordo com seu próprio potencial) inviabilizando e anulando a intervenção do professor.

A seguir, o quadro 4 apresenta a síntese correspondente às especificações da pedagogia nova:

Quadro 4 – natureza, fundamentos e características da pedagogia nova.

| PEDAGOGIA NOVA | |
|-----------------------|---|
| NATUREZA | A pedagogia nova tem origem em um tipo de relação professor/aluno e ensino/aprendizagem centrada primordialmente no interesse individual do aluno (em sua autoaprendizagem, autodescoberta). |
| FUNDAMENTOS | Para que a pedagogia nova aconteça é necessário partir do reconhecimento de que a suposta capacidade de autoaprendizagem dos alunos necessita um espaço propício, motivante. O fundamento principal é a crença no potencial inato e autossuficiente do aluno. |
| | <i>Do ensino:</i> não impositivo, não controlador, estimulador, facilitador, secundário ênfase no processo por parte do aluno. <i>Da aprendizagem esperada:</i> |

| | |
|------------------------|--|
| CARACTERÍSTICAS | <p>autoaprendizagem, autossuficiente, auto superação individual, ênfase nos processos cognitivos.</p> <p><i>Da sala de aula:</i> Um espaço organizado com materiais adequados, atividades espontâneas, cooperativas, em conformidade com os interesses dos alunos, um espaço que tenta reproduzir uma situação de vida real.</p> |
|------------------------|--|

Fonte: elaborado pelo autor

Quando temos, de fato, uma aula em conformidade com a escola nova? Temos uma aula de acordo com a pedagogia escolanovista quando:

- Entendemos que o protagonista principal do processo é o aluno e que o conhecimento já está de alguma forma contido em sua bagagem genética;
- Procuramos intervir de forma muito reduzida, sob a crença de que toda intervenção é prejudicial;
- Dispomos materiais variados na sala de aula de acordo com os interesses dos alunos;
- Acreditamos que o aluno por si só irá chegar ao “desabrochar” do intelecto ou se adaptar ao mundo físico e social.

Estamos em clara contraposição a essa tomada de posição quando:

- Impomos tarefas a serem realizadas pelo aluno com base em nossa perspectiva de relevância educacional ou mesmo de terceiros (escola, racionalidade científica, entre outros);
- Consideramos que o conhecimento é exterior ao aluno ou que é uma construção cognitiva do aluno;
- Nos importamos demasiadamente com o ambiente (como condicionante) e nada com a subjetividade do aluno;
- Utilizamos sem preconceito aulas expositivas, demonstrações de como fazer e incentivamos a imitação, a reprodução sem discussão além de reprimir condutas que atrapalhem o andamento da aula ou outras que estejam fora do pretendido;
- Não aceitamos as exigências particulares dos alunos, quando dispomos materiais de acordo com nossas intenções e quando não realizamos trabalhos no coletivo;

- Consideramos que a motivação é exclusivamente extrínseca (sanções, premiações).
- A realidade, o conhecimento, é algo a ser copiado, impresso na mente do aluno.
- Concebemos que o comportamento precisa ser transformado, condicionado tecnicamente.

Tecnicismo pedagógico

Como último modelo de ensino no processo histórico com base na eficiência do ensino, o tecnicismo pedagógico teve sua maior expressão em nosso país na década de 70, embora existam indícios de suas primeiras expressões nos anos 20 e 30. Ele é fruto da chamada racionalidade técnica.

O tecnicismo surgiu como via de formação direta para as funções a serem desempenhadas nas indústrias. Assim para alguns (filhos de proletários) o caminho era a escola profissionalizante e para outros (filhos da elite) iriam para o ensino normal ou para o secundário. De 1942 a 1946 foram (período Vargas) implantados tipos diferentes de ensino técnico-profissionalizante pela lei orgânica: ensino industrial, comercial, agrícola. Deste modo, Ghiraldelli (1990, p.87) relata:

O país modernizava-se rapidamente e o parque industrial exigiu uma qualificação de mão-de-obra que o sistema público de ensino profissional, recém criado, não poderia fornecer a curto prazo. Além do mais, as classes médias, que procuravam a escola pública, não estavam interessadas na profissionalização precoce. Alimentadas pelo desejo de ascensão social de modo individual, as classes médias se esforçavam por manter os filhos no ensino secundário, propedêutico do ensino superior. Diante disso o governo estadonovista acabou por criar um sistema de ensino profissionalizante em paralelo com a rede pública.

Esse sistema de ensino seria o SENAI e o SENAC que teriam por tarefa a formação de mão de obra qualificada de modo rápido e ágil. Assim, além de um salário básico os estudantes recebiam treinamento dentro das próprias empresas (GHIRALDELLI, 1990).

O caráter científico do tecnicismo pedagógico

Como funcionava o tecnicismo pedagógico? Quais eram seus fundamentos?

O raciocínio se dava de forma um tanto lógica dentro dos problemas

e exigências da realidade social vigentes (em especial na década de 70): se o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, se o professor é tido como responsável pelo ensino e se é do ensino que resulta a aprendizagem, o problema deve estar em *como* o ensino vem sendo realizado.

Ghiraldelli (1990, p.197) explica que com base nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade e assim como no enfoque sistêmico:

(...) o tecnicismo pedagógico buscou provar sua superioridade científica sobre as teorias pedagógicas concorrentes. Para tal, apresentava-se enfatizando um quadro dicotômico a respeito das teorias educacionais: de um lado ficavam todas as outras teorias fixadas como 'não científicas', de outro lado ficava o tecnicismo pedagógico.

O suporte essencial do tecnicismo pedagógico está na ciência e por meio dela busca-se a descoberta de meios eficientes de resolver problemas. O conhecimento adquirido tem uso instrumental. Se o ensino eficiente passa pelo crivo da ciência é preciso delimitar o que é e o que não é científico em relação ao ensino:

Os pares antinômicos eram apresentados da seguinte forma: objetivos operacionais/objetivos vagos; otimização de métodos/uso acidental de métodos; avaliação formativo-somativa/critérios não mensuráveis de avaliação; Educação baseada em teorias de instrução/Educação baseada em preferências e experiências do educador; sequência de ensino baseada em estratégias/sequência dependente do conteúdo e da tradição; análise de custos efetividade/desconsideração para com os custos etc" (GHIRALDELLI, 1990, p.197).

Percebe-se aí a justificativa científica do tecnicismo, que buscava se afirmar como única tendência pautada verdadeiramente em referenciais científicos considerados neutros, em especial os behavioristas ou comportamentalistas (Skinner entre outros) e os positivistas lógicos (MIZUKAMI, 1986). De acordo com Saviani (2003a p.12):

Buscou-se planejar a Educação de modo a dota-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo.

Aqui, também é possível perceber a distinção do trabalho artesanal para o trabalho fabril. No trabalho fabril o trabalhador deve se adaptar à função que deverá desempenhar, executando uma parcela do trabalho para a produção de um produto. Assim:

O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um

resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrario, lhes é estranho” (SAVIANI, 2003a, p.12).

Assim também, o professor não tem controle sobre seu trabalho e fica a espera do resultado dos estudos dos especialistas no ensino, aprendizagem e estruturação curricular.

A organização da escola tecnicista: o espaço de interações

De acordo com a distinção apresentada de Saviani (2003a, p.13): organização pauta-se na busca de eficiência, intervindo na ação do professor a fim de determinar correções e maximizar a produtividade e por isso:

na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Aqui as correções da ação docente não são desencadeadas pelo professor, não ao menos por critérios próprios de avaliação da própria ação desempenhada. A ação do professor segue as orientações de eficiência e produtividade na intervenção esboçadas por especialistas, pesquisadores da área educacional.

Porto (1987, p.41) caracteriza a escola tecnicista da forma que se segue:

Na escola tecnicista importa muito a existência de meios auxiliares de ensino, como laboratórios e oficinas, onde se comprova a teoria aprendida e se desenvolvem habilidades mecânicas como aplicação desta teoria. A escola se organiza também segundo os princípios de racionalidade e eficiência, isto é, burocraticamente, com pessoal auxiliar e um corpo de especialista que agem junto ao professor, no sentido de fornecer-lhe a tecnologia adequada ao atingimento da excelência do ensino e de auxilia-lo na tarefa pedagógica.

Quanto às classificações apresentadas pelos autores aqui utilizados somente Mizukami (1986) atribui uma denominação divergente, centrada no caráter pedagógico de sua análise: abordagem comportamentalista. Os demais autores denominam o tecnicismo pedagógico aqui estudado como escola tecnicista.

Com base nessas especificações básicas, vamos agora à descrição detalhada do tecnicismo pedagógico, em situação de aula.

A relação professor/aluno na pedagogia tecnicista se dá, de acordo com Libaneo (1985, p.30) de forma estruturada e objetiva:

[...] o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa na elaboração do programa educacional.

Como decorrência direta das implicações deste modelo de relação professor/aluno temos também uma relação ensino/aprendizagem. Ensinar consiste, segundo Mizukami (1986, p.30):

[...] num arranjo e planejamento de contingências de reforço sob as quais estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. Por outro lado, consiste na aplicação do método científico tanto á investigação quanto a elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório.

Deste modo, aprender, de acordo com as teorias que fundamentam a pedagogia tecnicista é uma questão de modificação do desempenho: “o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou” (LIBANEO, 1985, p.30).

Assim, também podemos considerar que os comportamentos a serem apresentados serão reforçados por meio de prêmios, notas, elogios, prestígio, relacionados à aquisição de “diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final do curso, possibilidade de ascensão social, monetária, status, prestígio da profissão” (MIZUKAMI, 1986, p.30).

A metodologia, segundo Libaneo (1985, p.30) se baseia em algumas etapas básicas, oriundas da tecnologia educacional, estabelecendo objetivos finais a serem alcançados em termos de comportamentos, estipulação das tarefas em seu ordenamento sequencial, a execução propriamente dita e o reforço das respostas corretas um processo pautado em

instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos, etc. O emprego da tecnologia instrucional na escola publica aparece nas formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos - instrução programada, audiovisuais, avaliação, etc., inclusive a programação de livros didáticos.

Podemos ver o vínculo estrito do modelo tecnicista com o empirismo, visto anteriormente, expresso no behaviorismo, isto é, na imposição do

modelo de comportamento seguida do reforço que vem do professor. Mas aqui a ênfase não está no professor como detentor do conhecimento e sim no procedimento cientificamente comprovado e testado em termos de resultado (pelos especialistas). O professor, ou melhor, seu ensino é um mero executor de programas pré-estipulados; a aprendizagem do aluno é concebida como produto do processo e prova da eficiência (ou não) do ensino. .

Com Mizukami (1986, p.32) vemos que se trata de um processo individualizado de ensino que:

[...] surge, na abordagem comportamentalista, como decorrente de uma coerência teórico -metodológica. Tal individualização implica: especificação de objetivos; envolvimento do aluno; controle de contingências; feedback constante que forneça elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade; apresentação do material em pequenos passos a respeito ao ritmo individual de cada aluno.

A avaliação se dá na prescrição das metas de aprendizagem a serem atingidas sendo que a falta de aprendizagem reflete a falta de eficiência do ensino. A avaliação do processo ensino/aprendizagem pode ser explicado de modo direto e objetivo se concordarmos que:

[...] a avaliação está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos. Na maioria das vezes, inicia o próprio processo de aprendizagem, uma vez que se procura, através de uma pré - testagem, conhecer os comportamentos prévios, a partir dos quais serão planejadas e executadas as etapas seguintes do processo de ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 1986, p.34).

Muito embora o intuito principal da avaliação tecnicista seja mensurar o produto final, também podemos perceber certa ênfase no processo. Assim, a avaliação do processo se dá de forma continua a fim possibilitar a identificação dos elementos que podem vir a contribuir para a constatação de novas exigências comportamentais.

Em relação ao papel da escola dentro do contexto social maior, Libaneo (1985, p. 29) afirma que a escola atua:

[...] no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos 'competentes' para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações objetivas e rápidas.

Desta forma, para Mizukami (1986, p.27) o papel educacional da pedagogia tecnicista consiste em “[...] transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a

manipulação e o controle do mundo/ambiente (cultural, social, etc)”.

Um modelo de escola, de acordo com a descrição acima, parece ser difícil de encontrar atualmente de modo perfeito. A utilização de instrumentos audiovisuais e outros tipos de aparelhagem não constitui por si só uma intervenção técnica. Fica muito mais evidente a proximidade dessa pedagogia com a pedagogia tradicional que se funde em transmissão de conhecimento e modelagem de comportamentos tidos como “certos” para o convívio social.

Vamos então, no quadro 5, buscar especificar aspectos integrantes da pedagogia tecnicista.

Quadro 5 – natureza, fundamentos características da pedagogia tecnicista

| PEDAGOGIA TECNICISTA | |
|-----------------------------|---|
| NATUREZA | A pedagogia tecnicista origina-se com a crença na ideia de que o comportamento humano pode e deve ser condicionado por um ambiente propício, criado pelo reconhecimento de boa conduta social e profissional. |
| FUNDAMENTOS | A pedagogia tecnicista está fundamentada na produção de conhecimento científico das ciências positivistas e behavioristas, ou seja, da teoria comportamentalista. Fundamenta-se na possibilidade de condicionamento do comportamento humano e eficiência da intervenção técnica objetiva. |
| CARACTERÍSTICAS | <i>Do ensino:</i> Impositivo, controlador, ênfase incessante no feedback extrínseco, na demonstração; <i>Da aprendizagem:</i> é passiva, receptiva, controlada, ocorre quando da mudança de comportamento para níveis de eficiência superiores; <i>Da sala de aula/escola:</i> Grande quantidade de meios auxiliares de ensino, tais como laboratórios e oficinas, onde se comprova a teoria aprendida e se desenvolvem habilidades mecânicas como aplicação desta teoria. A escola se organiza também segundo os princípios de racionalidade e eficiência, isto é, burocraticamente, com pessoal auxiliar e um corpo de especialista que agem junto ao professor, no sentido de fornecer-lhe |

| | |
|--|--|
| | a tecnologia adequada ao atingimento da excelência do ensino e de auxilia-lo na tarefa pedagógica. |
|--|--|

Fonte: elaborado pelo autor

Quando temos, de fato, uma aula em conformidade com os propósitos da escola tecnicista?

É mais conveniente mencionar pedagogia tecnicista, embora escola tecnicista é de fato a instituição profissionalizante. Na escola, atualmente, parece difícil ter uma organização como a que apresentamos no decorrer do texto. Em situação de aula o percebemos o caráter tecnicista quando o foco é:

- Agir enfocando a mudança de comportamento do aluno, condicionando-o a realizar determinadas técnicas de resolução de exercícios aplicados;
- Considerar apenas o fazer como conhecimento empírico;
- Deixar a subjetividade e a dos alunos de lado e preconizar a objetividade científica, aplicando apenas o que é resultado dos estudos sistematizados;
- Controlar o meio a todo momento, ou seja, os alunos precisam estar realizando sem questionar ou entender o por que executam as atividades estereotipadas (executadas em etapas de modo progressivo);
- Prometer premiações para incentivar a conduta considerada “boa” e reprimir com sanções as condutas que estão fora dos padrões exigidos;
- A crença na ideia de que a organização do meio é a tarefa principal, uma vez que este influencia (compromete) diretamente o comportamento;

Se optamos por um modelo tecnicista, estaremos em contraposição com tal escolha quando:

- Nossa intervenção técnica e impositiva diminui em termos de funções controladoras, ou seja, quando não determinamos regras ou planejamentos de ação controladores do meio;
- Consideramos o conhecimento como um “desabrochar” de estruturas inatas ou uma construção cognitiva do aluno;

- Quando dou atenção a uma sugestão vinda do aluno, quando considero sua subjetividade, sua opinião sobre o processo;
- Aceitamos nossa subjetividade ao invés dos ideais propostos pela instituição imbuída de concepção tecnicista e quando penso que minha opinião, meu ponto de vista está acima da objetividade científica, negando suas imposições técnicas de intervenção;
- Deixamos transparecer para o aluno que ele tem liberdade para fazer o que bem entende (quando o aluno não reconhece o papel condicionante do meio);
- Incentivamos atitudes autônomas, de criatividade e de pensamento crítico;
- Pensamos e avaliamos que o processo é mais importante que o produto final.
- Elaboramos estratégias e metodologias de ensino interativas (diálogo).

A seguir, apresentaremos as primeiras tentativas de abordar as relações entre escola e sociedade no sentido de encontrar seus condicionantes objetivos e de avaliar o potencial ideológico dos tipos de escola caracterizados anteriormente.

3.1. A caminho da “crítica da crítica”: reflexão sobre as teorias crítico-reprodutivistas

O entendimento sobre as teorias reprodutivistas é determinante para a orientação da pedagogia histórico-crítica. De fato os autores (Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot) que assim foram caracterizados por Saviani (2003a) se encarregaram de tornar evidentes as relações determinantes estabelecidas entre escola e sociedade expressadas principalmente na pedagogia tecnicista. Os autores crítico-reprodutivistas perceberam que as relações estabelecidas entre escola e sociedade eram relações de reprodução do modelo social vigente e que a escola, dada a sua forma de organização, não poderia fazer outra coisa senão continuar reproduzindo o mesmo quadro social: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista (SAVIANI, 2003a).

Desta forma, segundo Saviani (2003a, p.67) os problemas enfrentados pelos professores na época já não estava desvendar estas relações e fazer a crítica mas em como “atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico”.

No contexto das críticas reprodutivistas a prática docente com

caráter crítico seria impossível de ser realizada levando em conta um contexto socioeconômico em que a única expectativa lançada sobre a escola era a de contribuir na reprodução das relações de produção (SAVIANI, 2003a).

Sendo assim, seria necessário formular uma proposta que recuperasse a importância da Educação escolar, ou seja, pudesse sobrepujar tal perspectiva. Isto tem início quando as teorias crítico-reprodutivistas passam a ser interpeladas. Para Saviani (2003a, p.92) as teorias crítico-reprodutivistas, mecanicistas, aistóricas e não dialéticas contemplavam:

a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente (...) não considerava contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação.

A crítica sobre o olhar crítico-reprodutivista se dá a partir de 1979. Se a sociedade capitalista comporta em seu interior as contradições que possibilitam sua superação, a Educação é também determinada por estas contradições e pode ser um elemento passível de impulsionar a transformação desta sociedade, isto é, considerando que o determinado pode agir sobre o determinante por reciprocidade (SAVIANI, 2003a). Deste modo, a pedagogia histórico-crítica é o sobrelevar da crítica mecanicista enquanto visão crítico-dialética.

3.2 Abordando fundamentação teórica e questões de procedimento metodológico da pedagogia histórico-crítica

Saviani (2003b, p.70) comenta que cunhou a expressão pedagogia histórico-crítica em comutação à “pedagogia dialética” pelo motivo de outras interpretações de cunho fenomenológico terem dado ao termo “dialética” a conotação de dialógica, relação intersubjetiva, idealista. A concepção apontada pelo autor, baseada no materialismo histórico dialético é denominada crítica, pois procura desvendar as relações objetivas estabelecidas entre escola e o contexto socioeconômico caracterizado pela relação de classes antagônicas: a classe dos proprietários dos meios de produção e do proletariado que, não tendo posse dos meios de produção, precisa vender sua força de trabalho em condições de submissão, de exploração. Com isso, busca:

o enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era

dar conta deste movimento histórico e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações (SAVIANI, 2003b, p.70).

Como superação em relação às concepções antecedentes a pedagogia histórico-crítica pressupõe não somente uma crítica ao papel reprodutor das relações sociais desempenhado pela escola, mas empenha-se em apresentar encaminhamentos, direcionamentos teórico-práticos concordantes com a compreensão de que a realidade social é produzida pelo homem, por isso suscetível de transformações pelo próprio homem desde que apropriado do conhecimento necessário como subsídio, fundamento, orientação para suas ações.

Desta forma não reprova as críticas delineadas pelos críticos reprodutivistas, mas supera-os ao assegurar que a escola é componente integrante da realidade social e não somente resultado das relações historicamente construídas que nela se estabelecem, mas que é exequível de contestações, de suscitar a apreensão crítica de tais relações. A esse respeito comenta Saviani (2003b, p.119):

É neste contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da Educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas.

Fundamentada no materialismo histórico dialético proposto por Marx e Engels, a pedagogia histórico-crítica procede da concepção de Educação enquanto trabalho. Assim é considerado o trabalho:

(...) sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transforma-la. E isto é feito pelo trabalho (SAVIANI, 2003b, p. 11).

Os tipos de relações sociais que estão na base da sociedade asseguradas no trabalho qualificam as produções materiais, culturais, a configuração econômica, os valores e as instituições sociais.

Em contemplação a este ponto de vista, Saviani (2003b, p.12) realça também a Educação como trabalho, diferenciando dois tipos (material e não material, de ideias, conceitos, valores símbolos, hábitos, atitudes, habilidades), um que:

se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos (...) A segunda diz respeito à atividades em que o produto não se separa do ato

de produção (...) o ato de produção e de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a Educação.

Esta distinção com a qual procura caracterizar a especificidade da Educação em seu sentido geral em alusão ao conhecimento. Isto posto:

A compreensão da natureza da Educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da Educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2003b, p.22).

Reconhecendo a importância da escola o autor afirma que a escola, por sua vez, tem compromisso com conhecimento sistematizado e por isto

(...) não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2003b, p.14).

É a recusa de uma apropriação por si, enciclopédica do conhecimento como era realizado na pedagogia tradicional. Sendo assim, a prática docente na pedagogia histórico-crítica desponta da compreensão de que ao se ter acesso ao conhecimento elaborado:

A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentalização e catarse. Assinalo também que isto corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se passa da síntese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (SAVIANI, 2003b, p.142).

A prática social, como ponto de partida e ponto de chegada do ato educativo mediador engendra uma incumbência diferenciada para o conteúdo escolar, considerado como conhecimento sistematizado produzido historicamente e que passa a ter a função humanizadora, enquanto instrumento de compreensão e transformação das relações sociais assim que apropriados pelas novas gerações.

Prescinde de um saber acabado, neutro, a-histórico, com pretensões conservadoras como corroboravam os positivistas, isto é, seu domínio é indispensável, plausível de fomentar ações transformadoras (SAVIANI, 2003b, p. 78). Assim a cada apropriação, em cada momento histórico, este saber sofre

transformações em comunhão com os problemas sociais, estes indicadores da conveniência de sua apropriação. Parte-se da realidade, dos problemas postos socialmente; apropria-se do conhecimento elaborado correspondente a estes problemas, que concede instrumentos de elucidação; retorna-se à realidade com uma compreensão teórica abrangente, sob a qual se assentará uma nova ação. Trata-se do processo dialético prática-teoria-prática.

Sua originalidade científica se alicerça, por sua vez, na concepção dialética de ciência tal como explicou Marx no método da economia política. Conseqüentemente:

Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha denunciara a escola nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2003a, p.74).

A obra de Saviani não delimita suficientemente como seria a apropriação da pedagogia histórico-crítica pelo professor em termos metodológicos, a despeito das implicações frisadas pelo autor quanto às possibilidades tangíveis de implementação desta proposta no atual cenário educacional. Entre outras coisas o ponto de vista apresentado pelo autor sobre aprendizagem suscita uma série de incômodos que parecem não suplantar o tradicionalismo, preso como se apresenta ao conceito de habitus:

É preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir é preciso repetir constantemente os mesmos atos até familiarizar-se com eles. Depois já não será necessário a repetição constante (SAVIANI, 2003b, p.19).

Não contestamos a eficiência dos resultados provenientes da repetição de uma tarefa. Mas formar hábitos, a nosso ver, incide ainda na imagem do professor detentor do conhecimento, responsável por conferir ao aluno tarefas de repetição, de memorização, de automatismo, de cópia em relação a um modelo. É insuficiente resguardar ao conteúdo a finalidade de compreensão e transformação social mediante da ação autônoma se em sala de aula o aluno conquista apenas a liberdade que o professor confere a ele. É imprescindível preservar por uma

autonomia que pode ser construída pelo aluno sob orientação do professor.

Retomar um conteúdo redescobrimo, reelaborando, superando, avançando em relação ao seu domínio significa aproximar-se sucessivamente dos aspectos correspondentes a sua totalidade, o que requer ação do sujeito. Repetir um modelo pronto significa a imposição deste por alguém.

Entendemos como adequada a ideia que correlaciona autonomia ao conhecimento. Porém, concordamos também que no (e pelo) ato de sua construção é preciso avançar em direção a viabilidade de o aluno desempenhar a apreciação crítica, a reflexão, a tomada de posição consciente por si, favorecidos inclusive pela problematização, pelo debate sobre as questões e problemas sociais decorrentes da relação entre classes antagônicas. Isto não impede a intervenção do professor, mas a caracteriza em função de como o aluno aprende. Salvaguardamos a transmissão, neste caso, como transmissão indireta e não como transferência de conhecimentos.

Encontramos uma sistematização significativa da pedagogia histórico-crítica (em termos de procedimento metodológico) expressa em detalhes em Gasparin (2002) que, sustentando-se na teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski, na concepção dialética de conhecimento, e na proposição teórica de Saviani (2003a; 2003b; 2004; 2006), nos aponta os momentos do processo de ensino assim denominados: prática social inicial, problematização, instrumentalização, Catarse, prática social final. Apresentamos, a seguir, as relações entre estes passos que se respaldam na interação dialética prática-teoria-prática.

A prática social inicial é o momento de aproximação do professor com o aluno, em outros termos, de aproximação com a realidade social na qual o aluno está inserido, sendo sua expressão. Trata-se do levantamento daquilo que o aluno já sabe sobre o conteúdo a ser estudado. Esta é uma forma de colocar a disposição o conteúdo ao aluno que, num primeiro momento, pode sentir-se distante do conteúdo, ou seja, que não desperta seu interesse. Por isso é preciso relacionar o conteúdo com aquilo que o aluno já conhece e traz para a escola, mesmo que de forma ainda sincrética, confusa (GASPARIN, 2002).

Entretanto, conforme alerta Gasparin (2002, p. 22):

a prática social, referida aqui, não consiste apenas naquilo que o aluno, enquanto indivíduo, faz ou sabe, em seu dia-dia, relativo ao conteúdo. Essa prática social traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. Evidentemente, a expressão dessa prática dá-se por um indivíduo que a aprendeu subjetivamente, utilizando filtros pessoais e

sociais. Todavia, essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo social maior.

Desta maneira o professor deve ficar atento aos conceitos apresentados pelo aluno que representam a interpretação do grupo social do qual faz parte e não opiniões pontuais. Trata-se, contudo, “da manifestação do estado de desenvolvimento dos educandos, ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e remotas de existência do conteúdo em questão” (GASPARIN, 2002, p.23).

É também a delimitação do nível no qual o aluno se encontra, o que ocasiona a apreciação por parte do professor de cada aluno em sua singularidade assim como revela tanto o ponto de partida como o ponto de chegada, sempre provisório do processo pedagógico. Assim, com a identificação destes níveis o professor é capaz de

selecionar os processos pedagógicos mais adequados para que a relação entre alunos e conteúdo, mediada pelo docente, constitua o momento da efetiva aprendizagem, como será visto, mais especificamente, na instrumentalização (GASPARIN, 2002, p.23)

Quando o professor percebe que o aluno está conseguindo apresentar uma visão inicial do conteúdo, revelar seu nível de conhecimento sobre o objeto a partir dos aspectos que já domina oriundos de sua prática social o professor deve toma-los como ponto de partida para a problematização.

Na problematização são situadas (por alunos e professores) as interrogações primordiais que se encontram na sociedade pertencentes ao conteúdo a ser estudado. Tais questões são levantadas de modo que o aluno dificilmente pode oferecer resposta, dado que sua elaboração parte da constatação daquilo que o aluno sabe e eminentemente daquilo que o aluno não tem domínio. Saviani (2004, p.14) faz uma abundante reflexão sobre a questão do problema na filosofia. Segundo ele a essência do problema é a necessidade, pois:

(...) uma questão em si não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema.

Assim problematização significa identificar necessidades, obstáculos que é preciso transpor, dificuldades que precisam ser superadas e não apenas fazer perguntas em si (SAVIANI, 2004).

Com essa constatação, antes mesmo de iniciar a organização curricular, é importante realizar em conjunto com os demais professores uma leitura da realidade social, evidenciando os problemas (as necessidades) que esta apresenta, para então selecionar os conteúdos que possam contribuir, como resultado do processo de ensino-aprendizagem, para a compreensão destes problemas sociais que são, de modo geral, as principais “interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos”. (GASPARIN, 2002, p.37).

Todavia, um empecilho para a realização da problematização é que comumente o currículo e o conteúdo

é sempre previamente estabelecido e aprovado pelo corpo docente e pelos órgãos competentes, antes do início das aulas, torna-se difícil, para não dizer impraticável, estabelecer primeiramente quais questões sociais serão estudadas e, em função delas, quais os conteúdos mais significativos serão tratados como resposta (GASPARIN, 2002, p.37).

Por conseguinte, deve-se partir do conteúdo selecionado e incluso no currículo e tentar encontrar concordância deste com problemas sociais levantados, ou melhor, identificar problemas sociais, acontecimentos referentes aquele conteúdo tendo em vista a contextualização. Com isso, vale lembrar aqui que necessariamente este processo busca exceder a ótica unilateral acerca dessa realidade, adotando uma perspectiva interdisciplinar em sintonia com o real nas múltiplas relações de interdependência entre os aspectos constituintes de sua totalidade. Por isso, o conteúdo escolar será sempre um instrumento de compreensão da realidade em que alunos e professores estão inseridos (GASPARIN, 2002, p.41)

A elucidação dessa realidade, em dimensões, significa que o aluno e o professor devem estar cientes de que cada problema de estudo esboçado compreende dimensões: aspectos sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos, operacionais, doutrinários entre outros possíveis.

O momento que decorre da problematização, do levantamento sistemático e multidimensional das questões e interrogações a serem estudadas, é a instrumentalização que é a busca do conteúdo para dar conta dos problemas explicitados. Este momento deve possibilitar ao aluno a apropriação “dos

instrumentos teórico e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2003b, p.71).

O professor assume na instrumentalização o papel de mediador e torna-se organizador, provocador, contraditor, orientador e suas ações/intervenções possibilitam o diálogo, a interação, a proposição de situações de reflexão, observação. O ensino não abandona a transmissão, mas não tem caráter diretivo (o que denominamos de transferência) mas se dá por meio de orientações, perguntas guia e pistas que levam a reflexão (denominamos como transmissão indireta) sendo as respostas aos questionamentos o alcance gradual do conceito em questão.

Percebe-se aí que diferentemente da escola tradicional, tais princípios metodológicos buscam o tempo todo a concordância entre o conteúdo e a realidade social. O conteúdo adquire pertinência quando possibilita a compreensão, a elucidação e a ação transformadora da realidade.

Segundo Gasparin (2002, p.53):

A instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorpora-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.

Essa apropriação por parte do aluno se reflete na aprendizagem como um processo interpessoal, mas essencialmente intrapessoal que se dá pela atuação do aluno sobre o objeto de estudo e dos resultados em si mesmo proporcionados por essa interação, como ação consciente e intencional (GASPARIN, 2002).

Este é o momento em que o aluno, em resposta as questões formuladas interage com os conceitos científicos, mediado pelo professor, na busca da apropriação e formulação individual de sua representação sobre o objeto de estudo que se quer conhecer.

Nesse processo:

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar, etc. (GASPARIN, 2002, p.54-55)

Com base em Gasparin (2002, p.59) em outros termos

Os educandos devem ser incentivados e desafiados a elaborar uma definição própria do conceito científico proposto, baseando-se nas

características apresentadas. Este processo pode ser estimulado pelo professor por meio de perguntas, cujas respostas explicitem os fundamentos essenciais do conceito.

Tanto a problematização quanto a instrumentalização são relativos a um processo analítico. Entretanto, os vários aspectos constituintes do todo, abordados por meio da aproximação sucessiva vão possibilitando uma nova síntese por parte do aluno. Até então ele levanta e questiona o que sabe, percebe que não dá conta de responder às problematizações no nível espontâneo, percebe a multidimensionalidade que envolve a realidade social e o problema em questão, busca conhecimentos, oferece soluções e transita, aos poucos para uma nova síntese, um novo patamar de conhecimento sobre o objeto. Trata-se da catarse.

Se momentos precedentes envolvem a análise de um problema social, a catarse é o momento de apreender uma nova síntese, uma nova compreensão a nível teórico daquilo que foi abordado. Confirma-se na retomada do conceito inicial apresentado pelo aluno sobre o objeto de estudo destacado e da diferenciação em relação a nova síntese, a nova compreensão, reiterando seus vários aspectos constituintes e relacionados. É a transição da síncrese para a síntese.

De acordo com Gasparin (2002, p.128)

Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas, anteriormente levantados, sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta o que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo, os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior.

É a manifestação do novo conceito construído em comparação entre o atual e o inicial, do resumo das conclusões alcançadas pelo aluno ainda como uma expressão teórica com inclinações para o fazer prático, isto é, trata-se de uma nova compreensão mas também de uma orientação consciente e mais confiável para as novas ações e interpretações quando da volta ao seu contexto social.

O professor, como forma de poder contribuir para a aprendizagem do aluno e conseqüentemente para reestruturar sua ação docente, precisa necessariamente encontrar indicativos de que o aluno consegue empregar corretamente o conhecimento que foi por ele apropriado em outras situações (GASPARIN, 2002).

Por fim, temos argumento o suficiente para saber que não basta

construir uma resolução dos problemas em nível teórico. A aprendizagem efetiva-se de fato com a prática social final que é a evidencia da nova atitude e das novas ações declaradas pelo estudante sobre a realidade social. Esta síntese dá condições para que o aluno compreenda e possa tomar atitudes que permitam mudar sua postura diante daquilo que lê, assiste na televisão ou na internet, entre outros.

Como um processo, dialético, a prática social final é o novo ponto de partida para novas aprendizagens das quais será prática social inicial, em processo espiralado. A relação de mediação reconhece que aluno está centralizado em relação a professor e conhecimento, conhecimento em relação a professor/aluno, professor em relação a aluno/conhecimento.

Sobre isso, Gasparin afirma (2002, p.114) como indicação crucial da ocorrência de aprendizagem as ações reais que não são somente atividades materiais mas

(...) uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental.

Entretanto

se o educando não for desafiado a pôr em prática, numa determinada direção política, os conhecimentos adquiridos ou construídos na escola, todo o trabalho despendido para usar esse método de ensino-aprendizagem assemelhar-se-á aos tradicionais, aos escolanovistas e tecnicistas: não irá além da sala de aula. (GASPARIN, 2002, p.146).

A prática social final é a conclusão por excelência de que o aluno realmente aprendeu, pois não somente transitou do espontâneo ao conceitual, da síntese a síntese, não somente tem condições de julgar, compreender com grau de consciência e elucidação maior a realidade da qual faz parte, mas pode agir, tem condições de transformar. A prática social final “é concreta, mas de um concreto pensado, constituído das relações múltiplas e determinações complexas. É um concreto novo porque pensado” (WACHOWICZ, 1995, p.108).

Em síntese, para que a nossa intervenção docente aconteça de acordo com a pedagogia histórico-crítica é importante:

- Considerar que o conhecimento é uma construção resultante da relação interativa entre o sujeito, o professor e o objeto de estudo (com atores

condicionados pelo contexto social, físico, cultural). Buscar, por meio da intervenção, realizar a mediação entre sujeito e conhecimento;

- Elaborar objetivos, determinar conteúdos e métodos a partir da realidade social concreta (comunidade, cidade, condições econômicas e sociais), contextualizando o encaminhar do processo;
- Evitar a aula expositiva como método único de ensino ou a não intervenção total e colocarmos diante do aluno situações problema existentes em nossa sociedade que exigem a mobilização e a construção de novos conhecimentos;
- Manter relação interativa com o aluno, ao invés de impositiva (coercitiva) ou totalmente limitada, passiva, reconhecendo a subjetividade e a objetividade no processo de aprendizagem;
- Avaliar o processo de construção do conhecimento e não somente o produto da aprendizagem;
- Considerarmos que o ser humano e o conhecimento são dinâmicos e em construção constante (dialética) expressos na interação prática-teoria-prática;
- Levar o aluno à reflexão crítica sobre o fazer, aproximando-se sucessivamente da apreensão do objeto de estudo em suas dimensões (históricas, sociais, econômicas, culturais, operacionais, e outras) de modo interdisciplinar, resultando em uma aprendizagem consciente de sua totalidade;
- Considerar que as atividades exigem papel primordial e construtivo do aluno em cooperação e pesquisa, ações estas mediadas pelo professor que assume então o papel de orientador, provocador, investigador, coordenador;
- Considerar como sendo papel da Educação a compreensão da realidade social e de si mesmo nela, concomitantemente a construção do conhecimento a níveis mais concretos e a tomada de posição crítica;
- Determinar, com o estudante, atitudes e ações correspondentes a superação dos problemas sociais referentes ao conteúdo.

A partir de tudo o que foi abordado até aqui, podemos agora discutir as implicações metodológicas da pedagogia histórico-crítica no âmbito da Educação Física escolar.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Educação Física teve seu ponto de convergência com outras áreas componentes do contexto educacional brasileiro nas convicções de cunho autoritário, seguindo paralelamente e com outras características (militarista, higienista, esportivista, mantendo a mesma finalidade social) o mesmo desenvolvimento histórico dessas áreas (tradicional, escolanovista, tecnicista)(VIEIRA, 2008), principalmente em relação a pedagogia de cunho tecnicista. Vários autores fazem tal constatação e várias abordagens vieram, no final da década de 80 a levantar discussões sobre o caráter educacional da Educação Física (OLIVEIRA, 1985; CASTELLANI, 1988; BETTI, 1991; SOARES 1992; KUNZ, 2003; GHIRALDELLI, 2003, entre outros)

Na Educação Física, o tecnicismo se caracteriza por embasar a ênfase esportiva: outras determinações do esporte podem ser observadas nos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade, os quais serviam para o reordenamento da Educação Física escolar. Assim “por possuírem idênticos pressupostos como, por exemplo, a racionalização de meios em busca de eficiência e eficácia, a identidade esportiva da Educação Física escolar é fortalecida pela pedagogia tecnicista” (SOARES, 1992, p.54).

Denominando a Educação Física esportivista como competitivista, Ghiraldelli (2003, p.32-33), afirma que a tecnização, com seu ar de neutralidade científica, contribuiria decisivamente para os interesses da Educação Física competitivista que estaria a serviço do esporte enquanto forma de despolitização social pela imagem promovida pelo regime militar ao culto do:

atleta-herói, ao individualismo, marca registrada divulgada e glorificada pela imprensa. A ideia de conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio é ilustrada a todo momento com os ídolos do desporto, principalmente aqueles promovidos dos lares mais pobres e que se destacam em grandes campeonatos nacionais e internacionais e que, em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de esquecimento material e cultural em que vive a maior parte da população.

O esporte estava em posição desfavorável à Educação por esconder seus reais limitantes em relação a uma formação que pudesse questionar a estrutura social e o regime implantado. Isto não ficou no passado, em nossos dias o esporte

parece ser debatido com mais seriedade e investimentos do que a Educação. Prima pelo individualismo, pelo desempenho, valoriza o conquistar por si e para si um lugar de prestígio dentro da sociedade.

Observa-se aí porque, considerada como educacional, a Educação Física não pode mais estar atrelada ao fazer puramente mecânico, repetitivo, que acata cegamente as ordens de um treinador que por sua vez se faz refém de um especialista (cientista) que não pode ser questionado e que assegura a lógica de que o corpo “é entendido unicamente como um instrumento que quando bem ajustado pode trazer bons rendimentos, e o movimento, é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica” (KUNZ, 2003, p.25).

Sua finalidade, por meio do conhecimento, não pode ser ocultar os problemas e contradições que se configuram na prática social e sim proporcionar o estudo problematizador sobre a realidade social à qual o corpo e o movimento estão atrelados. Isto significa que também não é coerente restringir o conteúdo ao esporte com a justificativa diminuta de que é a manifestação corporal por excelência, dominante.

Identificamos que com as reestruturações que culminaram na da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) alguns avanços podem ser apurados assim como algumas ambiguidades referentes aos itens facultativos:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole.

A Educação Física, como componente curricular, pode ser vista como uma área que promove conhecimento como qualquer outra. Mas o fato de ser facultativa nos cursos noturnos retoma sua concepção de área de atividade, de rendimento, de fazer por fazer na qual o aluno cansado do dia de trabalho pode optar por não participar.

A ênfase demasiada no fazer pelo fazer não possibilita o entendimento da Educação Física enquanto uma área de conhecimento. Portanto, a Educação Física de sustentação tecnicista já não atende mais aos propósitos educacionais da Educação Física na escola.

Uma das abordagens conhecidas na Educação Física nacional foi elaborada em 1992 por um coletivo de autores intitulada crítico-superadora e teve influência da pedagogia histórico-crítica, um tanto menos elaborada naquela época do que é atualmente. Esta abordagem ao proporcionar a reflexão sobre a cultura corporal justifica que tal reflexão se dá através da certificação de problemas sociopolíticos atuais ao afirmar que:

A reflexão sobre esses problemas é necessária 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. Isso quer dizer que cabe a escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (SOARES, 1992, p.62-63).

Entretanto, partiam dos princípios da abordagem histórico-crítica em termos de organização curricular dos conteúdos e da avaliação, apesar de não buscaram sistematizar o ensino a partir dos passos a que estamos nos referindo, algo que só presenciamos em poucas obras até o momento (CARARO, 2008; BICHMAN, 2010). Tal tentativa não nega, mas incorpora e avança em relação ao que já foi abordado na abordagem crítico-superadora.

Tais obras, contudo, não se referem o nível de ensino que estaremos abordando neste estudo, que não nega a possível existência de outros trabalhos com este foco. Deste modo, nosso ponto central está no ensino e no seu aspecto crítico reflexivo.

Entendemos que a Educação Física é uma matéria responsável pelo ensino de conteúdos na escola. Sabendo disso, não basta o fazer do aluno, mas sim o saber sobre esse fazer, ressaltando a importância de aprender tal conteúdo para a compreensão de mundo deste aluno.

Como vimos em seu desenvolvimento histórico e em concordância com sua superação em relação a escola tradicional, a escola nova, e a tecnicista e também em relação às teorias crítico-reprodutivistas, a pedagogia histórico-crítica está fundada em uma concepção pautada no método dialético de ciência; apresenta uma concepção de realidade social em suas múltiplas dimensões e interdependências (totalidade, reciprocidade) e o motor de seu desenvolvimento (negação, contradição).

A pedagogia histórico-crítica está direcionada à formação crítica do aluno, partindo da prática social, que pode ser percebida nas representações

imediatas trazidas por esse aluno, e visando a construção do conhecimento como fator primordial na promoção de uma atuação consciente nessa mesma prática social. Como fundamentação teórica sobre aprendizagem a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, alicerçada no materialismo dialético, tem sido abordada com a intenção de entender como a criança forma conceitos em interação com o meio sociocultural.

Isso significa afirmar, com outras palavras, que a partir das compreensões que traz como bagagem de sua realidade e mediante as relações estabelecidas com professor e com os demais alunos, o estudante pode assimilar os conteúdos referentes ao corpo e ao movimento historicamente constituídos (presentes no currículo) de modo a ampliar sua compreensão sobre relações que envolvem essas duas esferas na realidade social. Esta concepção é coerente com o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental quando trata de currículo:

O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010).

Deste modo, estarmos contemplando a Educação Física como matéria responsável pelo ensino de conteúdos referentes à cultura do movimento. Isto não desautoriza, não nega outras abordagens de cunho crítico que também se empenham em contribuir para a construção e conhecimentos na Educação Física. Trata-se de uma opção que se justifica aqui, pelo seu caráter contemplativo totalizante, problematizador e histórico, da realidade social, e pela importância que encontramos em assumir uma linha condutora do pensamento e da ação docente articulada às teorias críticas.

Portanto, veremos adiante como os procedimentos metodológicos da pedagogia histórico-crítica, apresentados nos capítulos anteriores podem ser apropriados para a Educação Física na Educação básica para então argumentar em torno da prática crítico-reflexiva do professor. Para isso precisamos indicar os elementos adotados para a organização das ações docentes.

4.1 Organização das ações docentes: a prática docente dentro da escola

Apresentaremos a seguir os elementos direcionadores que utilizamos para a construção do planejamento de ensino, destacados da obra de Gasparin (2002). Listamos as orientações mais gerais acerca das ações docentes no início, desenvolvimento e finalização das aulas.

4.1.1 Definições da Prática Social Inicial

Das possíveis ações que poderiam ser listadas, empregamos para cada momento do planejamento geral os elementos a seguir com base nas análises realizadas em Gasparin (2002):

- Levantamento do conteúdo e dos objetivos referentes ao conteúdo;
- O levantamento da realidade sobre o tema consistirá em questões, perguntas, constatações, informações sobre a importância deste conteúdo;
- Anotar as percepções, as visões dos alunos.
- Tempestade de ideias individual e coletiva sobre termos relacionados ao tema, por meio de perguntas direcionadoras, para que o aluno expresse o que sabe.
- Realizar a o levantamento inicial em cada aula, sendo a primeira aula por tempo prolongado.

4.1.2 Definições da Problematização

O professor prepara antecipadamente um conjunto de questões direcionadoras do estudo (provisórias, flexíveis em sua forma), definidas em dimensões: sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos, operacionais, doutrinários entre outros possíveis.

Estas questões devem necessariamente se aproximar (ou partir) de problemas sociais e conceitos científicos e não podem ser questões a serem respondidas pelo conceito espontâneo que o aluno apresenta.

4.1.3 Definições da Instrumentalização

Definimos como possibilidades para a instrumentalização as ações seguintes:

- apresentar/expor do professor dos conceitos de forma inicial;
- propor trabalhos em grupo, pesquisas, debates, discussões, construção de painéis, demonstrações, experimentos (nos quais estão as práticas corporais, jogos, situações de movimento);
- solicitar de construção escrita ou verbal do conceito de forma coletiva, individual, realização de perguntas direcionadoras no diálogo (para o aluno comparar, relacionar, diferenciar, identificar);
- explicar e orientar, analisar situações variadas nas quais os conceitos estão envolvidas, solicitar pesquisas.

4.1.4 Definições da Catarse

Os alunos precisariam ser avaliados frequentemente por meio de verificações orais em cada aula, debates, resumos; elaboração de frases subjetivamente, objetivamente como auto-avaliação, formação com o professor de um quadro, realização de experiências. Sob o ponto de vista da sala de aula a quadra era vista como laboratório para experimentar conceitos de força estudados; sob o ponto de vista da quadra a sala era o laboratório de formação conceitual a partir do fazer.

Como a avaliação não se pretendia final, adotamos em uma aula a formação de frases sobre força e os tipos, em duplas que se alternavam, com perguntas guia, exemplos para reflexão e direcionamento, correções, verbalizações dos alunos com relação a escrita, dupla por dupla, assim como a exposição ao coletivo para correção geral sempre como pergunta guia, sempre comparando com o conceito inicial apresentado. Os alunos retomariam a atividade inicial para compararem o nível de compreensão.

4.1.5 Definições da Prática Social Final

Coincidimos com o tópico “o que gostaria de saber mais” (o que mais podemos estudar sobre força que não estudamos?) solicitando pesquisas e novos estudos. Os alunos são desafiados a identificar em situações concretas diferenciadas o conceito estudado. Uma vez realizado, significa que tem condições de identificar os tipos de força nos esportes, no trabalho ou em outras situações do cotidiano.

Portanto, nosso objetivo no período de planejamento era articular estes momentos de forma coerente com situações que propiciassem autonomia na aprendizagem, isto é, aproximações sucessivas por parte do aluno; organizar a aula na escola a partir das condições objetivas disponíveis (espaço, material, tempo), buscando variar situações de movimento, jogos, escrita, verbalização, diálogo, questionamento, demonstrações, procurando corresponder ao do nível de cognição do aluno em termos de formação conceitual.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES – EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SOB A ÓTICA DA PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA

Tentaremos explicitar as relações entre Pedagogia histórico-crítica e Educação Física na promoção de uma prática crítico-reflexiva com base em tudo aquilo que observamos e descrevemos durante as seis aulas desenvolvidas em uma escola municipal de Londrina-PR, com alunos do 4º ano.

As observações aconteceram em duas aulas semanais de 45 minutos cada, totalizando as três semanas. Montamos um esquema de atuação que consistiu na divisão do tempo em um (1) momento de intervenção, no qual era desenvolvido algum tipo de atividade, diálogo ou jogo direcionado ao tema da força corporal, e (2) um momento para anotações em nosso diário, que ocorriam durante a realização das atividades pelos alunos ou depois de um diálogo (para explicação ou questionamento). Em alguns momentos, nossas anotações finais (após a última intervenção da aula), eram realizadas após as aulas, durante o intervalo ou com alguns minutos a mais, enquanto os alunos voltavam para sala.

Apresentaremos a seguir a descrição das aulas realizadas, transcrevendo palavras, atitudes, significados, ações, interações e expressões de nossa parte (na condição de professor-pesquisador) e dos alunos, ao mesmo tempo em que discutiremos estes aspectos com base nos fundamentos teóricos sobre prática reflexiva e pedagogia histórico-crítica, tomando por base a identificação dos cinco passos, fazendo alguns apontamentos com base na teoria histórico-cultural de Vigotski (2000; 2007), fundamento teórico sobre aprendizagem e ação docente.

Vale lembrar que para a realização de uma prática-crítico reflexiva precisaríamos observar, como vimos anteriormente no capítulo 2: (1) se a ação docente é flexível às adversidades e condições do momento; (2) se a aula altera-se em sua dinâmica com relação ao planejado dado um evento não esperado; (3) se o objetivo é alcançado dadas as alterações assumidas ou não; (4) se os objetivos e ações docentes são coerentes com compreensões críticas acerca da relação escola-sociedade e (5) se essas compreensões estão coerentes com a concepção defendida sobre o papel da Educação Física na escola, em especial, de promover, por meio dos conteúdos, a compreensão crítica do movimentar-se.

A todo momento faremos a identificação dos passos metodológicos realizados, explicando sua implementação e destacando observações que respondem ao nosso objetivo.

No anexo A disponibilizamos o planejamento inicial das aulas em seus detalhes, útil para análise comparativa com os acontecimentos e realizações do momento de cada aula.

Aula 1 – Introdução ao tema : conceito inicial de força corporal

O primeiro momento de nossa intervenção teve por objetivo determinar o nível da prática social inicial. Com isso, tínhamos um ponto de partida para o desenvolvimento de nossas aulas. Delimitamos uma estratégia de tempestade de idéias individual para que o aluno pudesse expor tudo aquilo que sabia sobre força e força corporal. Temos nesta solicitação algo não contemplado no ensino do tipo autoritário: a consideração daquilo que o aluno já conhece e como conhece em sua realidade.

O professor entra em sala de aula junto com os alunos. Espera alguns minutos para que todos cheguem. O professor anuncia o conteúdo:

Professor/pesquisador³: Estudaremos nas hoje e nas próximas aulas força corporal. O que é força corporal e os tipos. O professor entrega uma folha aos alunos e pede que dobrem no meio e escrevam em um dos lados o que pensam ser força. Lembrem-se de palavras que fazem você lembrar de força, pra que a força é importante.”

Neste momento a atenção está em determinar qual é o nível de conhecimento apresentado pelo estudante ou sua zona de desenvolvimento real e estabelecer a sua zona de desenvolvimento proximal. De acordo com Vigotski (2007, p.97) autor cuja obra oferece sustentação teórica à pedagogia histórico-crítica acerca de questões de aprendizagem e desenvolvimento:

A zona de desenvolvimento proximal é a distancia do nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela solução do problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com um companheiro mais capaz.

Deste modo, os alunos deveriam realizar essa tarefa individualmente, para expressar aquilo que traz de sua realidade. Nenhuma mudança ou reestruturação da atividade acontece neste momento, apenas questionamentos para esclarecimentos por parte dos alunos, um tanto imprevisíveis e não antecipados por nós, o que leva a novas questões direcionadoras:

Aluno: *pode colocar esporte?*

Professor/pesquisador: *sim, mas poucos e não só esporte.*

Os alunos começam a conversar e um aluno diz: *pode ser ginástica?*

Um colega responde: *tem que ser sobre força.*

Outros dizem: *não sei nada sobre força!*

O Professor/pesquisador sempre relembra: *pensem em palavras ou outras coisas que lembram força.*

O Professor/pesquisador exemplifica: *“vamos pensar, o que faz vocês lembrarem de uma sala de aula? Quais coisas que fazem vocês lembrarem de uma sala de aula?”*

Os alunos silenciam, pensam e um aluno começa a falar: lugar que tem: quadro, carteira, giz, professora, aluno, mesa, cadeira, ventilador.

Percebe-se em sala, na feição dos alunos que estão tentando lembrar, mostram que estão pensando sobre a tarefa. Outros tentam se comunicar com os colegas sobre o assunto: você já escreveu? Alguns alunos falam sobre outras coisas fora do conteúdo, aproveitando-se da conversa de outros, dando risadas.

³ Mencionamos professor/pesquisador para reafirmar que a pesquisa foi realizada por nós na condição simultânea de professor da turma e pesquisador.

Uma aluna pede silêncio quando os colegas começam a falar: eu fiz 3, eu fiz 10, eu fiz 12.

O Professor/pesquisador cessa a tarefa e solicita aos alunos que digam o que escreveram sobre força e o professor anota em um dos lados do quadro.

Várias palavras são escritas no quadro pelo professor, aproveitando o que os alunos escreveram e tentando organizar: “um de cada vez”. **O professor** dá algumas pistas: desenho animado que lembra força...quando usamos força...expressões populares que usam a palavra força...outras utilizações da palavra força....

Poucas palavras lembram realmente a força, mas apenas relacionadas de forma distante: saúde, comer bastante, coragem. O professor então retoma as perguntas direcionadoras e aos poucos os alunos vão se aproximando de termos mais próprios a força:

“Músculo, musculação, levantar peso, força aérea, força armada, marinha, superman, elefante, queda de braço, força de vontade, a união faz a força, esporte, academia, Hulk, comer bem, barriga de tanque, força de expressão, a fé move montanhas, ser forçado a alguma coisa, raiva gera força, força de caráter, amaciar pão, anabolizante, máquinas, fisiculturismo”, entre outros.

O Professor/pesquisador diz: *vamos anotar do outro lado da folha o que acabamos de colocar no quadro. Se quiser escrever mais coisas fique a vontade.*

Um aluno diz: *se for assim vamos escrever uma bíblia!* Os colegas riem.

Este é o momento em que começa a cessar a prática social inicial para todo o conteúdo, com os alunos tendo acesso ao conhecimento dos demais colegas sobre força corporal que, quando listado no quadro em conjunto, expressa o conhecimento do grupo sobre o tema e garante uma primeira socialização do conhecimento.

Percebe-se que, sem algumas poucas orientações os alunos não teriam oferecido uma resposta satisfatória no primeiro momento de intervenção, base para novas construções. Contudo, nenhuma das questões havia sido previamente estabelecida por nós para contribuir com os alunos. A sequência dos acontecimentos dirigiu o tipo de questionamento direcionador empregado por nós.

Antes mesmo da atividade em grupo, os alunos tiveram que expor seu nível atual de aprendizagem, isto é, só tivemos acesso àquilo que a criança já havia aprendido e que indicou suas limitações em termos conceituais. Na atividade em grupo, por sua vez, os alunos fazem intercâmbio de informações de modo que ampliam a um certo nível sua compreensão sobre o assunto em estudo.

Quanto a este aspecto, Vigotski (2007, p.96) afirma: “o que a criança pode fazer com a ajuda de outros pode ser mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha”. A meta, a partir de então é propor

situações nas quais o aluno possa perceber, tomar consciência das limitações inerentes a esse nível atual, ou seja, introduzir obstáculos ou dificuldades na tarefa para interromper os métodos rotineiros de solução dos problemas (VIGOTSKI, 2007) compreendendo que a formação conceitual só pode ter início a partir de um problema que possa ser resolvido de forma ativa pela formação de novos conceitos (VIGOTSKI, 2000).

Uma proposição como tal deve abrir um leque de opções seguintes ao professor uma vez que a aula deve seguir as compreensões apresentadas pelos alunos, listadas no papel. Então continuamos com uma reflexão conjunta com os alunos sobre os termos listados para encontrar formas de direcionar a atenção do grupo ao conceito de força corporal.

Depois de anotar, o professor então pergunta: o que é força **corporal** para vocês?

O Professor/pesquisador sugere que os alunos utilizem alguns termos descritos por eles para ajudar a formar uma frase sobre força corporal: *Quais palavras podemos utilizar? Qual parte do nosso corpo faz força? Quando sabemos que usamos força?*

Os alunos constantemente erravam: a perna faz força? Professor: mas somente ela? Aluno: *não, o braço também?* Professor: *Mas o que temos no braço na perna, nas costas, no rosto e na barriga que faz força?* Aluno depois de um tempo: *o musculo!!* Alunos aplaudem a resposta do colega.

O Professor/pesquisador questiona: *e como o musculo fica quando fazemos força?*

Os alunos demoram. O professor exemplifica: *faça força no seu braço e aperte em cima.* Um aluno diz: *fica duro!* Professor: *qual outra palavra podemos usar ao invés de duro.* O professor é obrigado a dar a resposta: *pode ser rígido!*. Os alunos respondem: *sim.*

Professor/pesquisador: *Então força é quando usamos o nosso.....* Alunos: *músculo...* professor: *para.....* os alunos demoram a responder, observando sempre o que escreveram no quadro....um aluno responde: *erguer coisas...* professor: *coisas que tem?....* aluno: *peso!*

Professor/pesquisador *Então força é quando usamos nosso músculo para erguer coisas que tem....?* **O professor demonstra** erguendo uma cadeira.

Alunos juntos: *peso!*

Professor/pesquisador: *E nosso músculo fica...?* Aluno: *duro!...* professor: *ou....?* Alunos: *rígido!*

Os alunos escrevem no verso da folha o que é força corporal. E o professor escreve no quadro: força corporal é a capacidade do musculo ficar rígido e levantar objetos que tem peso.

A construção ocupou o tempo todo da aula, os alunos reclamaram com o **professor:** *Mas a gente não vai para a quadra?*

Este momento retrata a problematização em forma de aproximação sucessiva, em que o aluno vai se aproximando dos aspectos que possibilitam a formação conceitual.

A problematização é o momento no qual o conceito e a realidade são postos em dúvida, questionando as certezas que possuímos sobre algo e verificando a consistência de nossas afirmações, exercendo nosso senso de análise e de crítica. É uma peça fundamental do processo, pois sem ela a realidade é “oferecida” ao aluno como produto acabado e inquestionável – sua função é provocar inquietações, transformar a realidade em algo estranho a fim de ser compreendida. Também trata-se do momento de maior imprecisão, pois necessitamos partir daquilo que estipulamos na prática social inicial, orientando o tipo de questão acessível a compreensão dos alunos.

Nota-se, contudo, que a problematização não acontece separada da instrumentalização (que são os meios pelos quais o aluno poderá responder aos questionamentos levantados; comumente por leitura, pesquisa, jogos ou outros) e menos ainda da prática social inicial. Uma está tão intrinsecamente ligada a outra que problematizar se converteu em meio de aproximação do conceito (instrumentalização). Realizamos questionamentos a partir das palavras específicas listadas sobre força em seu sentido geral, que poderiam direcionar o aluno ao conceito de força corporal, assim como dos exemplos mencionados e daquilo que estávamos indicando, num intercâmbio contínuo, questionando cada fala e exemplificando.

Percebemos a impossibilidade de tratar temas que exigem pensar o objeto em sua totalidade de modo parcial, simplificador e etapista. Se ocorreu uma instrumentalização em termos de ações para o aluno em busca do conceito, essa se deu através do diálogo, da verbalização, isto dada a problematização. Nossa ação não determinou o meio no qual a intervenção acontecia, mas era determinada pelo mesmo, dada a abertura para as possibilidades de abordagem e contestação vindas dos próprios alunos, condição que reflete uma prática crítico-reflexiva.

Uma indagação que nos surgiu durante o diálogo foi: quantos alunos participaram? E aqueles que não se posicionaram? Esperava-se até aqui que, observando exemplos citados com as participações dos colegas e tomando por base seu conceito inicial os demais alunos, mesmo sem participarem, teriam condições de fazer relações e construir sua base conceitual, o que só saberíamos numa avaliação

individual.

Com base em Vigotski (2007) podemos dizer que as interações observadas em sala entre alunos e professor e entre os próprios alunos (por meio do que estava no quadro) confirmam o processo socializado, inter e intrapessoal da aprendizagem que, se foi internalizado, pode ser expressado mediante a linguagem assim como proporciona elemento novo de mediação entre sujeito e mundo acerca de força corporal.

Os alunos então escrevem da sua forma o que é força corporal, fechando desta forma (ininterrupta) a catarse ou síntese ainda que provisória, base para as próximas reflexões sobre força.

Percebe-se daí que as ações do professor no momento da problematização e instrumentalização até a formação da síntese correspondem a uma contínua reflexão na ação, uma vez que orientado pelo objetivo da aula, interage abertamente com os alunos orientado pelo acaso, pelo imprevisto, e buscando alternativas a cada nova resposta gerando, afirmando e reelaborando as respostas.

Professor/pesquisador: *somente na aula que vem, vamos estudar força na quadra. Pesquisem sobre força para a aula que vem.*

O Professor/pesquisador solicita que os alunos procurem sobre força em livros e internet, sem obrigações para próxima aula, somente como pesquisa e aprofundamento.

O tempo da aula foi curto para a tarefa, a professora regente da turma em sala de aula adentrou a sala um pouco antes do término da aula, enquanto o professor ainda fazia a elaboração do conceito básico com os alunos, que não terminou e às pressas reelaborou no quadro, com os alunos, o que tinha sido escrito na frase. A expressão dos alunos da metade da aula em diante foi de estafa, apesar de darem risadas com piadas e erros dos colegas, alguns, discutidos com os alunos em sala. A aula tinha por objetivo a aproximação conceitual, mas em nenhum momento foi possível saber como os alunos estavam construindo o conceito individualmente já que não era a maioria da turma que se pronunciava e se aproveitava das respostas do coletivo. Um outro fator foi a dificuldade de escrita ainda presente em alguns alunos, o que antecipadamente exigiu mais exemplos por parte do professor, mais diálogo. De alguma forma, os alunos se aproximaram do conceito de força. Com os exemplos ditados, era possível perceber que os alunos tinham uma noção de força, mas passaram a tomar consciência de elementos da força corporal.

Este momento de solicitação de pesquisas sobre o tema poderia ser considerado uma forma de prática social final. Mas devemos ver este momento da prática social final como a mudança conceitual que já possibilita ao aluno voltar para sua realidade com uma visão diferente da visão inicial sobre força (ou não, o que

dependeria de um outro estudo que foge aos limites e ao propósito deste trabalho). Como o conteúdo tem prosseguimento, a solicitação de pesquisa opera como parte da instrumentalização.

Nesta aula afirmou-se de forma incontestável a dinâmica simultânea e desordenada do curso de desenvolvimento da aula sem definição precisa de etapas, com cada momento dos cinco passos se alternando da forma como o andamento da aula solicitava, mais um exemplo da ocorrência da prática reflexiva. Exemplificação, questionamentos, situações cotidianas ou criadas no momento além da fala e escrita dos alunos foram a instrumentalização, ou seja, para dar conta dos problemas levantados as ações se basearam no debate e diálogo com colegas e professor, no ir e vir entre situações concretas, exemplos, e as primeiras formulações conceituais distanciadas da prática visível, exemplificada.

Entendemos que a formação conceitual se estabelece de forma processual inter e intrapessoal com o distanciamento em relação às vivências concretas, ou seja, à medida em que reconstrói internamente operações antes realizadas externamente, devendo voltar a atenção sobre si mesmo, sobre suas ações e concepções desencadeados por um problema (VIGOTSKI, 2007). Por este motivo são articuladas vivências e perguntas para que o aluno estabeleça relação entre agir, refletir, agir ou em outro sentido refletir, agir e voltar à reflexão.

O que o aluno conhece pode ser verificado na prática e a prática é base para sua própria internalização, de suas propriedades, verbalizando ações e elementos constituintes. A cada nova situação proposta, sobressai uma nova possibilidade de aprendizagem autônoma (consciente, com o aluno testando e verificando suas ações e as consequências delas) e novos níveis de desenvolvimento, inviáveis a uma criança que atua sozinha em termos de aprendizagem.

Os alunos apresentavam indicadores do conceito, mas tinham mais dificuldades antes da aula em sintetizar um conceito inicial de força, percebido logo na primeira vez que o professor questionou.

Percebe-se que nosso relato esteve circunscrito a reflexão na ação, ou seja, às orientações em aula focadas no objetivo estipulado. Distanciados da ação e buscando fundamentação sobre a formação conceitual na obra de Vigotsky, percebemos a necessidade de proporcionar situações de movimento que viessem a ser base concreta, visível e presente para as próximas reflexões sobre força

corporal, já que seu tema será força máxima, isto é, tratamos de um dos conceitos constituintes da hierarquia que define força corporal (força máxima, resistente e rápida).

Estabelecemos, a partir das reflexões sobre essa aula, que as situações de movimento precisariam ter traços que evidenciassem de forma mais direta uso de força máxima.

Aula 2: retomada de força e conceito de força máxima

O professor retoma com os alunos o conceito de força e percebe que os alunos estão desatentos e conversam uns com os outros. O ambiente da quadra no dia é ventoso e frio.

Os alunos aos poucos retomam o conceito de força: *força vem do musculo...quando usamos o musculo para fazer força! Quando usamos o músculo para levantar peso! ...e o musculo fica duro!*

Rapidamente esta é a prática social menor, ou seja, desta aula, dada a prática social inicial da aula anterior que se refere à unidade. Os alunos prontamente retomam elementos básicos na representação construída anteriormente sobre força corporal. Daí decorre a aula.

Professor/pesquisador: *teremos três práticas na aula de hoje, em todas usaremos força e vocês me dirão depois o que foi igual em todas elas.*

Os alunos realizam em quadra o jogo conhecido popularmente como cabo de guerra: duas equipes com numero igual de participantes segurando uma corda, frente a frente, separadas pela linha central da quadra. Ao sinal todos começam a puxar para tentar trazer a outra equipe ou a corda inteira para o seu lado. O professor solicita aos alunos que se organizem. Os alunos disputam alguns colegas para sua equipe e outros não, formando de forma demorada as equipes. A cada vitória os alunos fazem vencedores zombam dos colegas derrotados, gritando, gesticulando e dando risada, contando os pontos e comemorando com os colegas.

Após esta tarefa, os alunos realizam uma outra tarefa em duplas que consiste em empurrar o colega, frente a frente para que ele atravesse a linha atrás dele no chão. Aquele que fizer o colega passar ganha o ponto e volta a posição inicial. Aos poucos os alunos trocam de pares, alguns ficam na espera de um par. Muitas quedas são registradas durante a atividade e os alunos expressavam facialmente que estavam fazendo força, enquanto riam uns dos outros.

Os alunos realizam, por fim, um jogo conhecido por eles como braço de ferro, em duplas, consiste em segurar a mão do colega, com o cotovelo ao chão, e empurrar o braço do adversário para encostar sua mão ao chão. Aquele que encostar vence.

A pós estas atividades, o professor convida os alunos a se posicionarem no círculo central.

Se considerarmos a instrumentalização como momento no qual os estudantes realizam ações para se apropriar do conhecimento necessário ao entendimento do conceito e dos exemplos de força máxima, ela antecede a

problematização principal, já que esses jogos são meios para dar conta da primeira questão: vocês deverão identificar o que tem de igual e diferente nos jogos vivenciados.

A realização dos jogos também impõe uma série de problemas de organização e utilização do material. Precisamos encontrar alternativas que pudessem manter o objetivo da aula, controlando tempo e participação nas atividades, conflitos que poderiam surgir e redirecionar o rumo da aula, entre outros. Esse redirecionamento contínuo ocorre por meio de reflexão sobre as ações e condições da aula no momento.

Desta forma, configuramos a seguinte ordem, prática social inicial, problematização, instrumentalização para nova problematização que ocorreu em seguida.

O Professor/pesquisador questiona: *em todos os jogos, o que vocês precisaram fazer para vencer?*

Aluno, após um silêncio: *usamos força!*

Professor/pesquisador: *Pouca ou muita?*

Aluno: *muita!*

Professor: *muita ou....?Ou tivemos que usar a força no....?*

Os alunos parecem não entender. Um aluno tenta responder: *usamos o limite de força!*

Professor/pesquisador: *sim, o limite ou usamos nossa força no....?* O professor gesticula e repete a pergunta até que um aluno menciona: *no máximo!*

Professor/pesquisador: *então podemos chamar essa força de força...?*

Alunos: *máxima!*

Professor/pesquisador: *força máxima é?*

Aluno: *O máximo de força que podemos fazer!*

Professor/pesquisador: *sim, se vocês não fizessem o máximo, não poderiam vencer não é isto?*

Alunos: *sim!*

Professor/pesquisador: *Nós tivemos que levantar peso nessas atividades?*

O aluno: *sim!*

Professor/pesquisador: *para que?*

Nenhum aluno se manifesta.

Professor/pesquisador: *quais movimentos vocês usaram hoje?*

Alunos: (silêncio)...*as pernas!* Os colegas riem

Professor/pesquisador: o professor disse movimentos, não parte do corpo...

O Professor/pesquisador dá pistas gesticulando.

Aluno: *puxar!* (*cabo de guerra*)

Outro aluno: *empurrar!* (jogo de empurrar e queda de braço)

Professor: *Força é só para levantar peso?*

Alunos: *Não. É para puxar e empurrar também.*

Professor/pesquisador explica e questiona: *eu levanto 10, 20, depois 30 kilos mas não levanto 31, qual é a minha força máxima?*

Alunos: *é 30!*

O Professor/pesquisador dá pista: *Força máxima é o máximo de força que conseguimos fazer para...?* **Alunos:** levantar, puxar e empurrar alguma coisa.

Professor/pesquisador: *em qualquer movimento do nosso corpo fazemos força pessoal!*

Aluno: *até para ficar parado? E se eu estiver dormindo?* Risos dos colegas

Professor/pesquisador: *seu corpo empurra a cama para baixo deitado...de pé você empurrão chão para baixo...e se empurra, faz força!*

O professor sobe com os alunos para sala com alguns minutos de atraso.

A relação de ir e vir entre perguntas e respostas acontece novamente. Seguida da instrumentalização a problematização procurou levantar questões sobre a força utilizada em aula. Não se tratavam de problemas sociais como nos indica a pedagogia histórico-crítica mas conceitual. Percebe-se que a princípio as questões estavam sendo levantadas não em função de uma discussão social mais ampla, mas sim em função de uma formação conceitual sendo o professor problematizador aquele que conhece o conceito científico de força corporal.

O aluno não copia o conceito científico pronto, ele vai se aproximando deste por meio do diálogo com colegas e com o professor que proporciona questionamentos baseados na lógica do conceito científico em questão. Jogos, atividades e diálogo são constituintes da instrumentalização, pois sem a

vivencia da força não teríamos material inicial como base para o diálogo e sem este não poderíamos afirmar que o aluno teria condições nem direcionamento para o conceito de força máxima já que o diálogo parte das vivências e da questão principal da aula: o que é força máxima e em quais situações utilizamos?

A todo o tempo de diálogo procuramos compreender o que os alunos estavam respondendo, como estava refletindo para então reorientar as questões que em momento algum aconteceram num tempo predeterminado e nem sequer do modo como havia sido planejado a princípio. Outras questões surgiram dado o momento da aula, outras não foram contempladas, outras foram retomadas e outras ainda foram reformuladas por razões de falta de entendimento suficiente dos alunos, mostrando a flexibilidade, a plasticidade da aula. A aula não foi determinada, mas se configurando conforme eventos presentes.

Nota-se que o planejamento inicial previa situações de movimento, indagações, diálogo, mas não poderia determinar com exatidão a ordem dos eventos.

Outra implicação é que a prática deve dar condições reais para que o aluno possa perceber, vivenciar o conceito. Os conflitos, conversas, risadas de alguma forma podem ter interferido nesta vivencia, ficando o conceito final apenas como resultado do diálogo com base em algo que os alunos já dominavam.

Constando que alguns indicadores apontaram a ocorrência de aprendizagem, tentamos manter a estratégia de proporcionar situações de movimento nas quais o aluno deveria identificar um aspecto em comum, uma vez que desvendar o que é comum e o que é diferente permite classificar, comparar, relacionar, diferenciar, ações cognitivas necessárias para a formação do conceito. Restou a nós utilizar o mesmo esquema na aula seguinte sobre força resistente para verificar se o resultado seria semelhante.

Aula 3: exemplos e conceito de força resistente

Os alunos começam a fazer algumas perguntas ao professor enquanto se dirigem para a quadra: *vai ter futebol?*

Para articular ao conteúdo, o Professor/pesquisador responde com pergunta: *podemos estudar força por meio do futebol?*

Aluno: *sim?*

Professor/pesquisador: *Então diga porque o futebol utiliza a força resistente?*

Aluno: *força resistente?*

Professor/pesquisador: *Você vai estudar ela na quadra hoje, o futebol usa bastante.*

Alunos silenciam.

O entendimento de que a aula de Educação Física é um momento de fazer se expressa na concepção do aluno e naquilo que ele solicita. Ver o “futebol” na televisão e fazer na rua ou no campinho, ou em escolinhas, leva o aluno a entender que uma quadra, um gol e uma bola indicam mais um momento de diversão, treino ou outro motivo. Neste instante o aluno precisa ver alguma relação possível entre o que sabe e o que não sabe. O conteúdo seria então um conhecimento a mais sobre o que já sabia sobre futebol.

Trata-se de um questionamento feito por nós visando primordialmente o conteúdo da aula em uma situação inesperada que foi o aluno solicitando futebol na aula. Poderíamos apenas ter negado a solicitação ou poderíamos ter deixado os alunos jogarem “futebol” sem nenhum propósito. Uma outra possibilidade teria sido realmente realizar o “futebol” como meio de atingir o conceito de força resistente. Então por que razão o plano teria que ser seguido? A aula destaca em seu planejamento situações motoras e reflexões que proporcionam o contato direto com o conceito de forma que o aluno possa compreender melhor. Vejamos como isto aconteceu.

Professor/pesquisador: *quem aqui sabe me dizer que palavra eu consigo formar com Força + resistência? Nós já estudamos resistência, alguém lembra o que é?*

Alunos em sequencia: *quando a gente faz alguma coisa por muito tempo...não cansa...sem cansar..*

O Professor/pesquisador questiona: *Então como seria essa palavra?*

Aluno rapidamente levanta o braço e diz: *força resistente!*

Professor/pesquisador: *e o que é força resistente para vocês?*

Alunos silenciam.

Este momento é considerado como prática social inicial deste conteúdo. Entretanto essa prática social inicial se dá por meio do levantamento de

um problema e o professor espera uma representação inicial sobre força resistente o que o leva a continuar o questionamento até que se torne aos poucos a problematização propriamente dita.

No silêncio dos alunos, poderíamos ter cessado a discussão, mas prosseguimos na tentativa de aproximação do conceito.

Professor/pesquisador: *vocês disseram que resistência é fazer algo por muito tempo. Força resistente é fazer o que por muito tempo? Aluno com dúvida: Usar força?*

Professor/pesquisador: *sim! Hoje vamos ver quanto tempo vocês conseguem fazer força!*

O professor já tinha deixado pronto o espaço da quadra com quatro setores, o professor conduzia os alunos em cada setor escolhido por eles. Em cada setor realizava uma atividade repetitiva: no primeiro: realizem abdominais quantas vezes conseguirem, contando; segundo setor: realizar flexões quantas vezes conseguir; terceiro setor: realizar o exercício de agachamento por quantas vezes conseguir; o quarto e último setor: os alunos deverão saltar e encostar o joelho no peito quantas vezes conseguirem sem sair do lugar.

Alguns alunos conseguiam fazer várias vezes, outros menos sendo o ambiente desafiador e de risos e brincadeiras o tempo todo, entre os alunos haviam disputas individuais: *vamos ver quem consegue mais?* Muitos alunos estavam bem cansados: *chega, minha perna não aguenta mais.*

O diálogo já é parte da instrumentalização que prossegue com a confirmação e exemplificação apresentada pelo professor por intermédio das atividades realizadas que dão sustentação para os alunos pensarem em outros exemplos e a interpretarem força resistente.

Observa-se que os alunos por meio do diálogo chegam a um conceito inicial de força resistente pois já conheciam estes termos e conseguiam imaginar algo. Os alunos “desceram” do conceito inicial à sua observação na prática, nos exemplos, para confirmar e ampliar ou não, ao contrário da aula anterior na qual partiram dos exemplos de jogos em direção a formação conceitual. Se não tivessem um conceito inicial de força e de resistência teriam que começar pelo concreto, pelas experiências visíveis, pelos exemplos.

O Professor/pesquisador questiona: *vamos nos reunir no círculo para descansar e conversar. O que vocês tiveram que fazer que se repetiu em todas as tarefas?*

Alunos cansados, conversando bastante demoram para responder e o professor chama a atenção dos alunos repetidas vezes nos últimos 10 minutos de aula.

Aluno: *em todas elas?*

Professor/pesquisador: sim!

Alunos pensam. Aluno levanta a mão: *tivemos que levantar peso!*

Professor/pesquisador: *qual peso?*

Alunos riem mas não respondem.

Professor/pesquisador: *ele está certo pessoal, o peso do próprio corpo! Vocês tiveram que levantar com o braço, com qual outra parte?*

Aluno: *abdome!*...aluno: *com as pernas!*

Professor/pesquisador: *o que mais foi igual em todas?*

Aluno: *a gente tinha que ver quem fazia mais vezes!*

O Professor/pesquisador explica: *Isso, vocês levantaram o peso do próprio corpo e eu pedi para vocês contarem para saber quantas vezes conseguem levantar seu próprio corpo! Alguns fizeram mais, outro a menos! Quem fez mais vezes o exercício tem mais o que?*

Alunos demoram, pensativos, alguns já desatentos. Aluno: *força!* Outro aluno rapidamente: *força resistente!*

Professor/pesquisador: *isto, e porque tem mais força resistente?*

Aluno: *porque repetiu mais vezes!* Outro aluno: *porque levantou o próprio corpo por mais vezes!* Outros alunos repetiam a resposta dada.

Nesta aula tivemos um atraso de quase 10 minutos em quadra, pois além de cansados os alunos estavam evitando e se estafando com as perguntas sendo difícil retirar respostas. Pela dificuldade, exigiria mais tempo de estudo.

Com nova problematização, oferecemos condição para nova instrumentalização (diálogo), agora para avaliar o conceito inicial formado e exemplificar outras situações. A síntese se fecha com um conceito aproximado que evoluirá à medida que novas diferenciações com outros conceitos e novos exemplos apresentarem problemas à reflexão e sua expressão se tornará mais acessível a outros à medida em que o vocabulário também possibilite a verbalização detalhada.

De fato o “cansaço” dos alunos em função das situações motoras extremas parece ter influenciado no diálogo, pois a turma se apresentava tumultuada, tensa. As respostas demoraram e atrasaram o andamento da aula exigindo novas ações para manter o foco no objetivo no momento preciso.

Contudo, nossa estratégia de aproximar reflexão e ação, abordando o tema em quadra a partir de situações motoras se fez favorável, apesar de sabermos que os alunos ainda não haviam desvinculado suas noções da situação concreta, ação necessária para a interiorização conceitual, isto é, para dispor de um

conceito mesmo distante de exemplos vividos. Segundo nossas reflexões, nossa aula deveria abranger essa necessidade.

Aula 4: exemplos e conceito de força explosiva

Para fins de estudo de outro conceito vinculado a força corporal, a força explosiva, se fez necessário a retomada do conceito de força e força máxima e força resistente como pano de fundo. Após isso é introduzida, em forma de questão, o tipo de força a ser estudado na aula:

O Professor/pesquisador retoma o conceito de força com os alunos e o conceito de força máxima.

O Professor/pesquisador coloca uma questão: *que palavra poderíamos formar com força + velocidade?*

Alunos aleatoriamente: *força veloz, força com velocidade...força rápida!*

Professor/pesquisador: *força rápida? O que seria uma força rápida?*

Alguns alunos repetem conteúdos e palavras anteriores: força muscular, força corporal, força resistente.

Neste momento percebe-se que a confusão entre termos nos leva a imaginar que os alunos estavam apenas repetindo palavras anteriores como uma resposta automática, tentando acertar a pergunta “na sorte”. Surge daí uma dificuldade dos alunos em definir conceitos em hierarquia, pois força corporal incluiria os três tipos de força, cada uma à sua característica. O apesar de a aula seguir o mesmo fluxo da aula anterior, o professor se depara com este problema e busca formas de resolver a confusão percebida.

O Professor/pesquisador interrompe: *força rápida, resistente e máxima são tipos de força corporal/muscular. O professor exemplifica: professor apresenta uma sacola escrito giz e dentro dela giz de cores diferentes. Agora imagine uma sacola igual a essa escrito força corporal e dentro dela estariam a força rápida, força máxima e força resistente (o professor esquematizará no quadro). Mas o que é força rápida? O que significa isso?*

Aluno: *usar a força bem rápido?...Fazer algo rápido?* (em tom de pergunta e à espera da afirmação do professor).

Professor/pesquisador: *em quais movimentos precisamos usar a força bem rápido?*

Alunos silenciam.

Professor/pesquisador: *vamos ver exemplos agora.*

O professor posiciona varias filas em uma das linhas da quadra e solicita aos alunos arremessem bolas o mais longe possível, indo buscar depois. Após esta atividade ser completada o professor solicita aos alunos para chutarem o mias longe possível. O mesmo rebatendo uma bola com um bastão.

Os grupos que estavam nas filas se encaminham a cordas posicionadas ao chão. Os alunos deverão saltar em distancia e deverão aumentar a distancia entre as cordas e saltar, sem correr. Assim farão depois em altura.

Com uma sacola improvisada, uma caneta e giz, tentamos apresentar uma exemplificação rápida para evitar confusões visando uma transposição inicial para o conceito de força rápida. Os alunos a princípio parecem assimilar bem a ideia já que as confusões e repetições de termos pareciam desaparecer.

Os exemplos são acrescentados e servem como parte da instrumentalização ao se concretizarem exemplos do havia sido dito. Diante disso prosseguimos:

Professor/pesquisador convida *os alunos ao circulo central: vocês usaram força rápida nestas tarefas?*

Alunos: *sim!*

Professor/pesquisador: *para que?*

Alunos silenciam.

Professor/pesquisador: *Quais movimentos vocês fizeram?*

Aluno: *pular.*

A partir da resposta, o Professor/pesquisador questiona: *pular como?*

Aluno: *com a corda no chão e com ela alta.*

Professor/pesquisador: *o movimento para pular a corda bem alta foi rápido ou lento?*

Alunos: *rápido!*

Professor/pesquisador: *em quais outros movimentos vocês tiveram que usar força bem rápido?*

Aluno: *arremessar, rebater, chutar...*

Professor/pesquisador: *o que eu disse para vocês fazerem com a bola?*

Aluno: *jogar ela bem longe!*

Professor/pesquisador: *Qual parte do corpo usaram para arremessar e rebater?*

Aluno: *O braço ué!*

Professor/pesquisador: *e se o movimento fosse lento, a bola iria longe?*

Aluno: *não!... Tinha que ser bem rápido e com força!*

O Professor/pesquisador tenta uma síntese com os alunos, questionando: *força rápida então é quando usamos nossa força o mais....?*

Alunos: *...rápido possível!*

Percebemos que uma grande parte da turma participava tentando dar respostas, mas mais uma vez o professor sai com a sensação de que precisaria de mais tempo com cada tipo de força e uma forma de registro, uma pesquisa para realizar, uma avaliação em sala.

Alguma coisa neste sentido precisaria ser realizado depois do estudo dos tipos de força.

Retomamos a questão principal a partir do conceito inicial e dos exemplos vivenciados percebendo que os alunos aos poucos vão alcançando de forma mais sintetizada (e lógica) o conceito de força rápida por meio do diálogo e percebe que outros tantos exemplos que poderiam ser citados sobre o emprego deste tipo de força não foram levantados, nos levando à conclusão de que precisaríamos de mais tempo ou mesmo de solicitar alguma pesquisa.

Contudo, nessa aula, sentimos que os alunos já apresentavam uma certa perícia em identificar aspectos comum e diferentes presentes na aula e o indício principal disso foi a velocidade com que respondiam às perguntas, apesar de termos oferecido exemplos práticos evidentes. Ter mantido a mesma estratégia de ensino proporcionou que os alunos antecipassem ordem de acontecimentos da aula, com a diferença única de que em relação a força rápida nós desvendamos o conceito logo no início da aula, antes das situações de movimento, levando os alunos a interpretarem a prática com base num conceito inicial.

A dificuldade identificada por nós em relação ao processo de aprendizagem dos alunos estava prioritariamente na formação de uma hierarquia, ou seja, de entender os conceitos como diferentes, apesar de serem todos tipos de uma mesma capacidade Física. Nossas ações docentes para proporcionar aos alunos a retomada dos conceitos estudados referentes aos três tipos de força deveria, deste modo, se concretizar na avaliação do processo.

| |
|--|
| Aula 5 - conclusão conceitual: força e os tipos de força corporal |
|--|

Na mesma dinâmica da primeira aula, organizamos uma aula de avaliação. Nessa dinâmica o aluno retoma os conceitos estudados. Vale ressaltar que o conceito final construído na aula anterior é o conceito inicial da próxima, progredindo dialeticamente dos menos elaborados para os conceitos mais elaborados. Neste momento solicitamos aos alunos que escrevessem o conceito de força e os tipos de força de forma sucinta, buscando se atentar àquilo que lembra cada um. Primeiro de forma individual e depois em duplas, trocando experiências:

O Professor/pesquisador propõe a mesma sequência da primeira aula: um trabalho individual com o conceito de força, força máxima, força resistente e força explosiva. Depois solicita um trabalho em duplas para que os alunos trocassem ideias a respeito dos tipos de força e do que é força. O professor passa dupla por dupla e vai ajudando, dando pistas, exemplos.

A todo momento procurávamos intervir nas duplas para proporcionar reflexões, exemplos e direcionamentos. Escrever, debater, dialogar em duplas e com o professor mais uma vez é o momento da instrumentalização. A problematização é retomada neste momento, com as duplas:

Professor/pesquisador diante de cada uma das duplas faz as seguintes perguntas : *qual é a diferença entre força máxima e força explosiva? Qual a diferença entre força rápida e força resistente; em qual nós temos que tentar fazer uma atividade por mais tempo, com mais repetição? Me dê exemplos? qual devemos fazer bem rápido e uma vez só? Se eu conseguir levantar um peso por 70 qual tipo de força eu estou usando? Se eu tenho que lançar uma bola de basquete bem longe, qual força eu estou usando? Se tiver que erguer uma vez só 150 kilos qual força estarei usando?*

Os alunos trocavam de duplas a cada sinal do professor. Depois de passar por todos os alunos o professor questiona o grupo todo e monta um quadro com o nome e conceito de cada tipo de força e solicita aos alunos que comparem com o que fizeram e reelaborou com os colegas. O professor explica passo a passo cada conceito questionando os alunos, retomando com eles, exemplificando os tipos de força, as diferenças entre elas e anotando do quadro. Concluída a tarefa, o professor solicita aos alunos para fazerem comparação com o que havia escrito para acrescentar e corrigir equívocos. O professor apenas aponta alguns termos que caracterizam cada tipo e o aluno deve conferir se na sua frase ela se encontra. Ao fim os alunos entregam a tarefa ao professor, com conceitos. Algumas correções serão realizadas pelo professor.

A instrumentalização em forma de debate vai cessando quando as respostas são colocadas para o grupo e questionadas em grupo, escritas no quadro de acordo com o que os alunos falam e de acordo com indicações por nós sugeridas.

As trocas entre os alunos, as pistas e contribuições e a ajuda na formulação dos conceitos vão servindo como reavaliação de concepções. Com a formulação final no quadro, os alunos fazem a reavaliação final e chegam a um conceito da turma.

A interiorização se dá ao lidar gradativamente com abstrações uma vez que formar conceitos se baseia nas relações entre elementos dos tipos de força corporal, generalizando e formando hierarquia conceitual (VIGOTSKI, 2007). Isso solicita levantar e experimentar hipóteses, raciocinar dedutivamente, assim como se expressa nas possibilidades de compreender e mostrar compreensão por meio das possibilidades comunicativas gestuais, oral e escrita.

Poderíamos supor que se a realização do planejamento aqui apresentada, para todas as turmas da escola, sofresse uma comparação veríamos que a seqüência dos acontecimentos provavelmente seria diferente, com resultados diferentes, por caminhos diferentes.

Alguns exemplos das avaliações encontram-se em anexo (B).

O Professor/pesquisador questiona os alunos: *o que mais nós poderíamos estudar sobre força que nós não estudamos na aulas?*

Alunos silenciam.

Professor/pesquisador: *poderíamos estudar quais exercícios podemos fazer para melhorar a força máxima, a força resistente, a força rápida?*

Aluno: **a força nos esportes!**

Professor/pesquisador: *Sim! Como usamos nossa força em casa, fora da escola! Será que é só o homem que tem força?*

Aluno: *os animais...o elefante..o urso..*

Professor/pesquisador relaciona: *e as maquinas, trator, caminhão, carro, guindaste...foram inventados para fazer força também não é!*

Alunos: *sim!*

Neste momento, contemplamos um aspecto dos cinco passos, geralmente inicial, de questionar sobre o que poderia ser estudado como forma de os alunos participarem mais ativamente na elaboração das aulas e a partir dos seus interesses. Foi deixado como forma de prática social final, pois o conceito estudado deve levar o aluno a uma nova concepção, talvez ainda provisória, sobre força corporal em seu cotidiano sendo que é um indicativo de que força pode suscitar

outras questões a serem pesquisadas.

Percebemos certa semelhança em nossas ações com relação às ações dos alunos uma vez que as situações imprevistas reorientavam continuamente nossas ações e a problematização desencadeada a partir do que o aluno conhecia colocava diante dele situações problema que solicitavam a sua participação, a sua ação assim como a reorganização das representações que possuía para dar conta de um novo problema (considerando momentos nos quais o professor contribuía verbalizando algumas definições a partir de seu vocabulário), sintetizando um conceito que mesmo sendo inicial já condensava aspectos inerentes aos tipos de força estudados em uma única explicação.

Vemos ao término desta aula que as ações realizadas sempre tiveram algo em comum, se sustentando naquilo que era imprevisto, nas dificuldades encontradas pelos alunos, exigindo diversos tipos de ações durante a intervenção (questionar, exemplificar, relacionar situações, retomar, propor, direcionar, incentivar síntese). Todas as ações se dão no sentido de motivar uma participação mais ativa e consciente por parte dos alunos, característica essa que consideramos estar de acordo uma prática docente crítico-reflexiva.

| |
|--|
| <p>Aula 6: avaliação de situações motoras com identificação dos tipos de força corporal</p> |
|--|

Uma última aula, prática, se fez necessário diante da dificuldade que teríamos em analisar como o aluno emprega em sua realidade, fora da escola, os conceitos estudados.

Outras estratégias poderiam ser utilizadas, mas foi de nossa preferência voltar a ação motora para que o aluno tivesse um momento de finalização interpretando e classificando situações de movimento com força corporal evidente como um indicativo possível de como faria isso fora da escola. Assim:

Não satisfeito com avaliações apenas com escrita o professor decide fazer uma última aula sobre força.

Professor/pesquisador: *hoje vocês farão uma sequência de 3 atividades em quadra. Vocês deverão identificar os tipos de força a serem utilizadas em cada uma delas.*

O Professor/pesquisador então retoma: *queima ameba, cabo de guerra com um segurando a corda, carrinho de mão. Fazendo percurso em volta de um espaço delimitado, cavalinho em volta do mesmo espaço em duplas.*

O Professor/pesquisador então questiona: *qual foi a primeira atividade?*

Aluno: *aquela de queimar com a bola!*

Professor/pesquisador: *qual tipo de força precisava usar para arremessar a bola bem longe?*

Os alunos demoram e um aluno diz: *força resistente?*

Professor/pesquisador: *porque?*

O aluno não responde.

Outro aluno: *acho que é força rápida.*

Professor/pesquisador: *Porque?*

Aluno: *porque....a gente faz movimento bem rápido com a bola, para jogar no fugitivo.*

Professor/pesquisador: *E a segunda atividade?*

Aluno: *ah, esse eu sei...nos usamos força...força máxima.*

Professor/pesquisador: *sim, e por que?*

Aluno: *porque tivemos que usar muita força, nosso limite...*

Professor/pesquisador: *E o jogo do carrinho de mão? Que tipo de força usamos?*

Os alunos em silencio, algumas risadas neste momento distraem o grupo e o professor responde a pergunta.

Professor/pesquisador: *vocês tiveram que usar o máximo da força de vocês erguendo algum objeto pesado?*

Aluno: *não.*

Professor/pesquisador: *Tiveram que fazer movimento rápido, era uma corrida?*

Alunos: *Não!*

Professor/pesquisador: *E então, qual tipo de força é?*

Alunos: *Força resistente!*

Professor/pesquisador: *Por quê?*

Aluno: *Por que o professor pediu para nós darmos varias voltas...outro aluno: quantas a gente aguentasse levando o próprio corpo.*

Professor/pesquisador: *Sim, teve gente que deu mais voltas, outros menos e quem deu mais volta...? Alunos silenciam.*

Professor: *Tinha mais....?*

Aluno: *tinha mais força resistente.*

Professor/pesquisador: *e fez força por bastante tempo?*

Alunos: *é!*

Nesta aula, assim como nas anteriores, o professor procura questionar alunos diferentes, olhando e se direcionando para vários alunos.

Nesta aula, como contribuição final propomos exemplos próximos mas diferentes daqueles vivenciados em quadra com o intuito de observar como os alunos iriam interpretar as ações com base no conceito de força e os tipos de força estudados. Apenas como uma forma de identificação e avaliação em situação de movimento.

A participação e a formação conceitual dos alunos foi sendo verificada ao passo em que tentavamos nos dirigir a alunos diferentes de modo a contemplar a maioria da turma.

Essa aula se fez importante para que o aluno pudesse voltar à prática depois de uma reflexão prolongada (reflexão, prática, reflexão constantes) e pudesse realizar nessa aula aquilo que, a partir daquele momento, também teria condições de realizar fora da escola, assim como utilizar o que foi estudado como ponto de partida para novas reflexões sobre o tema. Foram empregados jogos e atividades durante a maior parte das aulas, visando extrair delas o conceito almejado e com este conceito o aluno pode reinterpretar aquilo que observa à sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma prática crítico-reflexiva na escola não é uma tarefa fácil. De acordo com nosso entendimento os encaminhamentos da pedagogia histórico-crítica proporcionaram uma prática crítico-reflexiva nas experiências construídas com os alunos sobre força corporal. Contudo, é importante ressaltar que foi preciso compreender inicialmente, e com base na fundamentação teórico metodológica adotada, que a característica do ensino precisa corresponder sempre àquilo que se concebe como aprender e que promover a formação crítica do aluno implica em desenvolver ações correspondentes.

Percebemos que o procedimento metodológico indicado em forma de passos pela pedagogia histórico-crítica, quando observado nas aulas de Educação Física, ocorre com um ir e vir contínuo e quase desordenado de cada passo sendo prova incontestável de como uma situação de ensino/aprendizagem escapa a um controle diretivo e rigidamente seqüencial (como era de se esperar pela descrição da ordem dos passos) sob o risco de parecer um simples cumprimento de roteiro. Com isso, buscamos tratar a Educação Física e seu conteúdo como algo a ser estudado e não somente vivenciado em termos de ações corporais, fazendo desse ir e vir um momento de retomada e formação de síntese conceitual qualitativa e quantitativa.

Foi preciso compreender também que a pedagogia histórico-crítica atribui relevância aos conteúdos sob o ponto de vista dos problemas sociais a ele relacionados. Contudo, a problematização neste estudo não se deu com base em problemas sociais mais amplos, mas consistiu no problema básico de encontrar formas acessíveis de possibilitar ao aluno uma aproximação do conceito científico de força corporal, buscando relatar situações do cotidiano. Para isso, percebemos que conhecer de forma profunda o conteúdo, em suas possibilidades teórico-práticas, é uma exigência inicial fundamental para a elaboração e execução das aulas.

Isso nos indica que a formação acadêmica precisa garantir um aprofundamento significativo com relação aos conteúdos a serem ensinados, de modo articulado com a fundamentação teórico-metodológica sobre ensino e aprendizagem, visando proporcionar todas as condições para uma satisfatória formação e desempenho profissional.

Entretanto, a realidade de um processo de ensino/aprendizagem não pode ser circunscrita a algo predeterminado, com padrões precisos e rotinas de trabalho. O professor precisa se preparar “para” e “no” acaso e utilizar os problemas que surgem durante sua intervenção como condições geradoras de pesquisas, construção de conhecimentos sobre novas possibilidades de realização em seu fazer. Isso significa analisar aquilo que pode ser metodologicamente apropriado para dar conta dos objetivos lançados assim como determinar aquilo que deve ser descartado, a menos que possa ser reapropriado em outras situações ou com base em novos estudos.

Com isso, neste (ou a partir desse) processo de ensino-aprendizagem percebemos que a prática docente “crítico-reflexiva” sob as orientações da pedagogia histórico-crítica se dá em função de ações condizentes com:

- A possibilidade que o planejamento oferece de abertura àquilo que o aluno conhece como ponto de partida, aquilo que o aluno traz de sua leitura da realidade, o que assimila de sua prática social, isto é, contextualização inicial;
- A abertura que a ação docente deve favorecer (por princípio interativo) à participação do aluno durante o processo de construção do conceito, para que seja mediado com diálogo, pesquisa ou outro;
- A condição proporcionada de se posicionar, analisar, corrigir, de verificar, de dar ao professor e ao aluno o poder de dirigir juntos o curso da aula com foco na aprendizagem do aluno. Só podemos agir assim se aceitamos que o conceito exige ação do sujeito em sua construção, e não sua passividade.
- A flexibilização da aula pelo professor, o que significa reorientar suas ações sempre em conformidade com o objetivo da aula, objetivo ligado ao objetivo geral da unidade e este vinculado a ao projeto político pedagógico que precisa ser alvo constante de reflexões acerca dos objetivos que defende, que correspondem à formação do sujeito crítico, autônomo. Sem dúvidas isto exige estudos auxiliares em outras áreas para ampliar a reflexão sobre a relação escola/sociedade: a história, filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, questões econômicas necessárias repensar ações, concepções.

- A concepção de que a formação conceitual se baseia na busca ativa de solução de problemas por parte do aluno, o que também acontece com o professor crítico-reflexivo que em momento algum se impõe aos problemas encontrados, mas os considera indicadores de novos estudos, visando lançar hipóteses, realizar experimentos e observações, realizar estudo em grupos de estudos com pares da mesma profissão ou outras indiretamente relacionadas.

Todas essas ações correspondem, deste modo, ao que procuramos definir como prática crítico-reflexiva, em especial porque é realizada a partir da escola, selecionando, duvidando e adaptando ações condizentes com as teorias ao invés de uma tentativa de aplicação direta daquilo que é desenvolvido por outros pesquisadores.

Em síntese, podemos dizer que o professor desenvolve prática crítico-reflexiva se suas ações, em conjunto, buscam favorecer a formação crítica do aluno, isto é, possibilita uma participação mais analítica, questionadora, interativa, consciente e conseqüente, em suma, autônoma. Vemos que as ações do professor, quando planeja, questiona, propõe, dá pistas, sugere, exemplifica, explica, pesquisa, solicita pesquisas, dialoga, retoma, com sustentação teórica, são condições que proporcionam uma participação diferenciada do aluno, que nos indicam uma prática crítico-reflexiva.

Ao mesmo tempo que procurando comentar os pontos negativos deste estudo, apontamos que as aulas realizadas sugerem: estudos aprofundados sobre como se formam os conceitos a nível científico com os alunos, quais as melhores condições de problematização e de diálogo, como articular as reflexões com situações vivenciadas em quadra, como propor situações problema que estejam articuladas com problemas sociais referentes ao conteúdo concomitante a um maior domínio dos conteúdos a serem ensinados, fazer anotações das aulas realizadas, realizar boas análises sobre as anotações (que depende de estudo, pesquisa) entre outros aspectos.

Compreendemos que este estudo deve se alinhar àqueles que entendem a importância de uma contínua formação científica, sempre em relação com a responsabilidade assumida perante a escola e os alunos. É importante que a pesquisa seja realizada pelo professor na e para a escola, como ferramenta que vislumbre novas possibilidades de conhecer o fenômeno escola, o ensinar, o

aprender, assim como proporcionar (em decorrência desse conhecer) uma aprendizagem de qualidade. O professor assume posição estratégica neste sentido, ele está diante dos alunos dentro da escola na maior parte do seu dia de trabalho.

Por fim, é importante afirmar que o quanto uma escola valoriza a posição crítica do professor também deve corresponder proporcionalmente a quais possibilidades ela oferece para que um ensino de qualidade aconteça.

Defender uma atuação profissional crítico-reflexiva pode representar para muitos o lançar de uma responsabilidade municipal, estadual ou nacional inteiramente sob os ombros do corpo docente sob alegação de sua capacidade de adaptação às adversidades.

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica pode contribuir no sentido de lançar compreensão radical sobre os condicionantes sociais referentes a Educação e a Educação Física escolar para que não tenhamos profissionais conformados com a falta de condições de trabalho e de atenção do poder público.

Referencias bibliográficas

- ALARCÃO, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores.** In: Alarcão, I (Org.). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, M.E.D.A de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas SP: Papyrus, 1995.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo, SP: Movimento, 1991.
_____. **Por uma teoria da prática.** Rio de Janeiro, RJ: Motus corporis: revista de divulgação científica do mestrado e doutorado em Educação Física.. V.3.n.2. P 73 – 127, 1996.
- BICHMAN, E.T. **A pedagogia histórico-crítica como possibilidade metodológica nas aulas de Educação Física.** III Seminário internacional de Educação: Pesquisas em Educação no Brasil e no mundo, 2010. Disponível em www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c012.pdf postado em junho de 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010.** Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010
- CARARO, L.G. **Por uma Educação Física histórica e crítica:** uma possibilidade metodológica. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.
- DAOLIO, Jocimar. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 182-191, maio, 1997.
- GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores associados, 2002.
- GÓMEZ, A.P. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- GUARNIERI, M.R. **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor.** IN: GUARNIERI, Maria R. Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- GHEDIN, E.PIMENTA, S.G. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira.** São Paulo, SP: Loyola, 2003.
_____. **História da Educação.** São Paulo, SP: Cortez, 1990.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

LIBÂNIO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo, SP: Loyola, 1985.

LONDRINA, Prefeitura do Município de. **Proposta Pedagógica do 1º ao 5º ano da Rede Municipal Ensino de Londrina.** Secretaria Municipal de Educação. Londrina, 2009.

LONDRINA, Prefeitura do Município de. **Proposta Pedagógica do 1º ao 5º ano da Rede Municipal Ensino de Londrina.** Educação Física. Secretaria Municipal de Educação. Londrina, 2009.

MELLO, L.I.A. **John Locke e o individualismo liberal.** In: WEFFORT, Francisco C.(org) Os Clássicos da Política I. São Paulo, SP: Ática, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo.** Ed.E.P.U. São Paulo Brasil, 1986.

NASCIMENTO, M.M. do. **Rousseau: da servidão à liberdade.** In: WEFFORT, Francisco C.(org) Os Clássicos da Política I. São Paulo, SP: Ática, 2000.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista.** Rio de Janeiro, RJ: Ao livro Técnico, 1985.

PALMA, Ângela, P.T.V. **O desenvolvimento do conhecimento humano na Educação infantil: discurso do professor de Educação Física.** Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, UNIMEP, Piracicaba.

PEREIRA, E. M. de A, GERALDI, C.M G, FONTINI, Dario. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas: Mercado de letras – Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo, Sp: Cortez, 2000.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: Pimenta, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTO, M. do R, S. **Função social da escola.** In: FISCHMANN, Roseli (org.). Escola brasileira: temas e estudos. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 36. ed. Revista - Campinas, SP: autores associados, 2003a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003b .

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez/Autores associados, 2004.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, R. de C. **O professor, seus saberes e suas crenças**. IN: GUARNIERI, Maria R. Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SOARES, C.L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Educação Física: Raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, T.H. **Finalidades e objetivos da Educação Física na escola: a visão epistemológica de professores e alunos**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.3, p.268-283, set./dez. 2008.

_____. **A prática reflexiva de professores em situação de ensino/aprendizagem**. 2008. 43 fls. Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Educação Física – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.2008

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995

ANEXOS

ANEXO A

Planos de aula – diário de bordo

ANEXO B

Avaliações – Conceito coletivo de Força corporal

