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

Thiago Hrysyk Vieira

José Augusto Victoria Palma

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 raizes na teoria, concretizando unidade e coerencia 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 carater 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

Contexto histórico da Educação Física

A Educação Física teve seu ponto de convergência com outras áreas componentes do contexto educacional brasileiro em especial 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), principalmente em relação a pedagogia de cunho tecnicista estabelecida fortemente na década de 70 (VIEIRA, 2008). 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 caracterizou 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 a uma educação de carater crítico por ocultar a necessidade de uma formação que pudesse questionar a estrutura social e o regime implantado. Isto se dá uma vez que se orientava pelo individualismo, pelo desempenho, valoriza o conquistar por si e para si um lugar de prestígio dentro da sociedade.

Observa-se aí porque, ao ser 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 trazes 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 no1.044, 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.

Educação Física, pedagogia histórico-crítica e prática crítico reflexiva

Com isso buscamos compreender a Educação Física a partir do referencial teorico-metodologico da pedagogia histórico-crítica expresso na obra de Gasparin (2002) no intuito de saber como ela poderia proporcionar uma prática docente crítico-reflexiva. Contudo é imprescindivel distinguir prática reflexiva e prática crítico-reflexiva.

A característica principal da prática reflexiva em situação de ensino/aprendizagem é a 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).

A partir daí distinguimos nesse discurso o professor reflexivo do professor crítico-reflexivo, uma vez que mesmo pautada em abordagens tradicionais (autoritarias, pautadas no treinamento e na imposição de um plano pré determinado pelo professor, com carater fixo e impositivo de ações a serem realizadas pelos alunos) a ação docente preserva o carater reflexivo, mas circunscrito apenas a modificações e readaptações do ensino destinadas aos mesmos objetivos educacionais restritos ao ambito escolar, ou seja, não contextualizado. Isto se dá por considerar que a reflexão é, acima de qualquer poderação, um atributo humano (PIMENTA, 2006).

Para que a ação reflexiva assuma dimensão crítica deve-se responder atentamente às questões: o que ensinar? Como? A quem? Onde e Por que?

De maneira mais detalhada, podemos afirmar que essas questões expressam a necessidade de 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 (2006 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 relembrando 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 modelo 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).

A partir da problematica apresentada, este estudo teve 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.

Metodologia

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).

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 quadra[1], 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

[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.

diálogo e depois da aula, relembrando 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.

Ensino crítico-reflexivo: alguns indicadores

Em síntese, a partir da situação real de ensino-aprendizagem na escola percebemos que a prática docente "crítico-reflexiva" sob as orientações da pedagogia histórico-crítica é viavel e 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.

Considerações finais

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 difereciada 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.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M.E.D.A de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas SP: Papirus, 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.

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.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, São Paulo, 1988.

GASPARIN, J.L**. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores associados, 2002.

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.

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.

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

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

PIMENTA, S. G. **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.

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

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.

Linha de estudo: Fundamentos teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem e avaliação em Educação Física

Endereço e e-mail: Thiago Hrysyk Vieira

E-mail: thv86@bol.com.br