

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APROXIMAÇÃO A UMA SÍNTESE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Gislene Alves do Amaral
Marina Ferreira de S. Antunes
Margareth Guitarrara N. Crozara
Angela Rodrigues Luiz

RESUMO

Apresentamos neste texto um quadro explicativo resultante da teorização sobre a prática pedagógica, a partir das contribuições de Kunz (1994 e 2001), Severino (1994 e 2001), Rocha (2000) e Aranha (1996). O texto apresenta inicialmente uma síntese das contribuições destes autores e em seguida o quadro que esboça em linhas gerais os pressupostos da Educação Física escolar construídos por um coletivo de professores, no contexto da formação continuada desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, de 1996 a 2009.

ABSTRACT

We presented in this text an explanatory framework from the theory about our teaching from the contributions of Kunz (1994 and 2001), Severino (1994 and 2001), Rocha (2000) and Aranha (1996). The paper presents an initial summary of the contributions of these authors and then outlines a framework that in general the assumptions of Physical Education of the school, built by a group of teachers who participates in the context of continuing education, developed the Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, in partnership with the Universidade Federal de Uberlândia, from 1996 to 2009.

RESUMÉN

Se presenta en este texto un marco explicativo de una teoría sobre la enseñanza de las contribuciones de Kunz (1994 y 2001), Severino (1994 y 2001), Rocha (2000) y Aranha (1996). El texto presenta inicialmente una síntesis de las contribuciones de estos autores y, a continuación, se esboza un marco que, en general, las hipótesis de la Educación Física escolar construido por un grupo de profesores en el contexto de la formación continua, desarrolló la Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, en asociación con la Universidade Federal de Uberlândia, de 1996 a 2009.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar parte das reflexões que vêm sendo feitas, juntamente com um coletivo de professores de Educação Física, que participam do trabalho de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/UDI) realizado em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Expressa a tentativa de materialização de um quadro explicativo, resultante de uma

teorização sobre a prática pedagógica, elaborado a partir das contribuições de Kunz (1994; 2001), Severino (1994; 2001), Rocha (2000) e Aranha (1996).

Cada uma destas referências foi incorporada às nossas reflexões ao longo de uma trajetória que se iniciou em 1996, constituindo-se como espaço de formação continuada a partir de 1998, passando por momentos de esvaziamento e revitalização, mas que permaneceu como projeto coletivo que sobrevive até o presente momento. Entretanto, embora seja um espaço privilegiado pela RME/UDI para a formação continuada, a participação dos professores não é obrigatória, o que faz com que o coletivo que participa sistematicamente, com envolvimento efetivo no trabalho, seja bem menor do que o total de professores da rede, mantendo-se uma média de 60 participantes¹.

Atualmente a dinâmica de trabalho consiste de dois encontros mensais, um destinado ao estudo dos aspectos teórico-metodológicos e outro para o desenvolvimento de atividades de planejamento coletivo das Estratégias de Ensino² para o Ensino Infantil e Fundamental. Além disto, um grupo menor (conhecido como equipe de planejamento) se reúne para preparar estes encontros, juntamente com a Assessoria Acadêmica daUFU.

Para a elaboração deste texto optamos por apresentar, inicialmente, as contribuições dos autores acima citados, buscando relacioná-las com o momento de sua incorporação/apropriação, destacando suas implicações na produção do grupo. Trataremos, portanto, resumidamente das quatro referências, tal como foram trazidas cronologicamente³:

- 1998/2000 - A idéia de “competências educacionais” (objetiva, social e comunicativa) apresentada na leitura habermasiana de Kunz (1994 e 2001)
- 2001/2002 - A concepção de existência humana tridimensional formulada por Severino (1994 e 2001);
- 2005/2006 - As três formas de mediação (instrumental, semiótica e social) constitutivas do sujeito, apresentadas na leitura histórico-cultural de Rocha (2000);
- 2007/2008 - As três esferas da cultura, que caracterizam o processo de humanização (relações produtivas, políticas e comunicativas), encontradas em Aranha (1996).

Uma vez contextualizadas estas referências, apresentamos em seguida um quadro contendo o que consideramos os principais elementos conceituais e metodológicos para a Educação Física Escolar, resultado de reflexões produzidas a partir das seguintes questões:

¹ A trajetória deste grupo pode ser encontrada em três estudos que, de pontos de vistas diferentes, descreveram e refletiram sobre este coletivo, além de discutir aspectos relacionados com os referenciais teóricos: Muñoz Palafox (2001); Terra (2003); Amaral (2003).

² A expressão Estratégia de Ensino passou a significar, para nós, a sistematização de um conjunto de aulas destinadas ao desenvolvimento de um Tema de ensino, elaborada a partir de um instrumental específico. A partir da adoção deste modelo, as experiências de ensino apresentadas nos eventos científicos dos quais participamos, tiveram esta estrutura, com pequenas variações: Objetivo Geral; Objetivos Específicos; Sequência de Aulas; Procedimentos Metodológicos.

³ É importante ressaltar que, a escolha destes quatro autores para este trabalho, não significa que sejam as únicas contribuições que serviram de referência para o trabalho coletivo desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia; várias outras referências têm sido utilizadas, estas, porém, foram considerados centrais na elaboração da síntese que será apresentada.

- Que concepção de existência humana devemos tomar como referência para pensar o ensino da Educação Física escolar?
- Que conceito de formação humana deve orientar o processo metodológico de ensino?
- Com que princípios o processo de ensino deve ser pensado? (procedimentos)
- Que critérios devem ser utilizados para produzir os saberes escolares? (temas da cultura).

Dialogando com os autores

Aproximações com KUNZ (1994, 2001): as Competências Educacionais

Na área da Educação Física a formação docente está permeada por uma cultura com forte influência do diagnóstico, da normatização e da objetividade (Molina Neto & Molina, 2003). Os currículos ainda encontram-se ancorados num paradigma técnico-linear, marcados por disciplinas com práticas voltadas para o conhecimento técnico-desportivo, em detrimento das disciplinas da área do conhecimento humanista; sendo que estas últimas precedem as primeiras; numa perspectiva de que a teoria precede, ou deveria preceder a prática; visão que contribui para a desarticulação entre teoria e prática e, por conseguinte, para a fragmentação do conhecimento.

Diante da necessidade de refletirmos sobre a prática pedagógica, a partir destes questionamentos ao modelo técnico, identificamos em Kunz (2001) reflexões que nos permitiram, num primeiro momento, re-conhecer a presença deste modelo não apenas no que fazemos dentro da escola, mas também nas justificativas que elaboramos em relação a essa prática.

Para Kunz (2001) isto é atributo da racionalidade predominante na modernidade, a chamada “racionalidade instrumental”, voltada para fins imediatos e utilitários, cujo fim último é a dominação do mundo. Para o autor, em função deste tipo de formação, os professores ainda não conseguiram ir além da instrumentalização físico-técnica para as modalidades gimno-desportivas.

Como consequência disto, a organização do trabalho pedagógico, a seleção de conteúdos e o trato com o conhecimento científico, numa perspectiva crítica, continuam sendo considerados os maiores problemas enfrentados pela grande maioria dos profissionais da área (Kunz, 2001). Para superação destes problemas Kunz (1994) embasado nos estudos de Habermas, propõe uma teoria pedagógica que ele chama de “crítico-emancipatória”, calcada numa didática comunicativa que implica, por sua vez, numa “racionalidade comunicativa”, visando o desenvolvimento da capacidade de se fazer compreender e compreender o outro num contexto de diálogo crítico.

Ressalta, ainda, que o aluno, ao longo do processo de ensino deve ser capacitado para conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados através da reflexão crítica. Neste sentido “*a maioria ou emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da Educação*”(p.31) o que para ele implica num “*processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo*” (p. 31).

A contribuição das Competências Educacionais, apresentadas na obra de Kunz (1994) aponta para a necessidade de modificar os ambientes de ensino, orientando-os para um caminhar coletivo buscando a transformação da visão culturalmente restrita e imediatista que se tem da educação física escolar. Ao se apropriar das categorias

Trabalho, Interação e Linguagem (encontradas na obra de Mayer, 1987) e relacioná-las com as Competências Educacionais, Kunz (1994) afirma que

... no ensino além do *trabalho produtivo* de treinar habilidade e técnicas [...] devem ser considerados dois outros aspectos [...] trata-se da *interação social* que acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender, [...] E quando este processo se desenvolve sob a orientação de uma didática comunicativa, o outro aspecto importante a ser considerado é a própria *linguagem* (p.35). (grifos no original)

Neste sentido, o ensino deve desenvolver uma Competência Objetiva, o que significa dizer que o aluno deve aprender a técnica e a tática, conhecer regras, como o esporte é organizado e institucionalizado – conhecimento técnico instrumental - necessita, pois, adquirir conhecimentos e informações, treinar destrezas e aprender a agir de forma competente. Para, além disto, deve-se procurar também ampliar estes conhecimentos e torná-lo conhecedor crítico e ativo do seu mundo e de suas interações, sejam sociais, políticas ou econômicas, visando desenvolver formas de gestão e organização coletivo-alternativa para a práxis de atividades vinculadas à educação física, baseadas em relações humanas pautadas pela equidade, a democracia e a solidariedade, buscando desta forma superar todo tipo de preconceito; ou seja, promover a Competência Social. Ao aluno deve-se possibilitar, também, aprender a expressar suas idéias, reflexões e conclusões perante um grupo, seja materializando por meio da fala, escrita, desenho ou utilizando a expressão corporal e não verbal. Para este autor o desenvolvimento da Competência Comunicativa exerce um papel decisivo no processo de reflexão e desencadeamento do pensamento crítico.

Esta interação e linguagem na estrutura comunicativa da educação, não deve se concentrar apenas sobre o conteúdo informativo do treinamento de habilidades do esporte, mas principalmente, sobre as formas de relacionamento social entre os participantes (KUNZ, 1994, p.36).

Podemos afirmar que o aprendizado destas Competências Educacionais é de importância fundamental para auxiliar na formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. Como afirma KUNZ, (1994)

...compreender o esporte nos seus múltiplos sentidos e significados para nele poder agir com liberdade e autonomia, exige, além da capacidade objetiva de saber efetivamente praticar o esporte, ainda, a capacidade da interação social e comunicativa. O que implica em dizer que o esporte, na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, mas sim estudado. Afinal para que se vai à escola? O que passa a ser uma exigência um pouco mais “pesada” do que a simples prática (p. 34).

Ao nos apropriarmos destas discussões, o que se deu por volta do ano 1998, começamos a identificar a necessidade de introduzir na aula de Educação Física espaços de reflexão. Como seriam estes espaços foi o desafio que, ao longo dos anos seguintes tentamos responder, considerando que já havia naquele momento da nossa formação a convicção de que desejávamos avançar na construção de uma racionalidade dialética⁴.

⁴ A este respeito, nos Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, pode ser encontrado o trabalho de Camargo et al. (1999) onde já sinalizávamos para alguns dos fundamentos que desejávamos seguir na organização da prática pedagógica, que se concretizou, naquele momento, em uma experiência

Como resultado da incorporação desta referência, passamos a utilizar o conceito de Competências Educacionais na elaboração dos planejamentos de ensino, visando orientar o processo pedagógico e a escolha dos procedimentos metodológicos. Sendo assim, o Objetivo Geral de uma Estratégia de Ensino, deveria apontar para o desenvolvimento das competências a partir do conhecimento assimilado pelos alunos (Camargo et al, 1999).

Aproximações com SEVERINO (1994, 2001): a prática tridimensional como mediação do existir

Segundo Severino (2001) a existência humana só se efetiva pela mediação do agir histórico-social, de tal forma que os diferentes modos de “ser humano” decorrem das diferentes formas de agir constituídas historicamente, sendo, portanto, a prática a essência deste existir.

O existir é, antes de tudo desdobrar-se pelo agir numa interação permanente e intensa com os dados da natureza material, com os outros sujeitos na sociedade e com as construções simbólicas, subjetivamente produzidas por sua consciência e guardadas na memória e objetivamente conservadas pela cultura (p. 44).

Vale destacar aqui o sentido atribuído pelo autor à palavra “prática”, distinguindo-a da idéia de uma ação meramente técnica, sustentada em algum procedimento de manipulação. A prática, a que se refere, se dá num processo complexo integrado por múltiplos aspectos que resultam na criação de uma realidade social, que por sua vez é histórica e cultural, tornando-se assim práxis, pois ao criar esta realidade, o homem reconstrói a si mesmo. “O sujeito não é o que pensa ou fala de si mesmo, mas é o que faz concreta e objetivamente” (SEVERINO, 2001, p.47).

A compreensão de como se configura a existência humana se completa com a introdução do conceito de tridimensionalidade. As raízes desta perspectiva podem ser encontradas, do ponto de vista filosófico, na explicação materialista sobre a origem da consciência humana como dimensão da subjetividade que

(...) emerge como uma função plenamente integrada aos processos das atividades que os homens passaram a desenvolver para cuidar da própria sobrevivência material. (...) É por isso também que pensamento e ação se misturam e se vinculam em suas origens (Severino, 1994, p. 33).

Desta explicação depreende-se a presença de três categorias que efetivam as mediações da existência humana: o trabalho, o poder e a linguagem. Em seu percurso de relações mediadas o homem vai se constituindo e conservando sua existência concreta na medida em que se relaciona com a natureza (dimensão produtiva) com os outros (dimensão política) e consigo mesmo (dimensão simbólica). Por isso a utilização da expressão “tridimensional” utilizada por Severino (1994;2001) para explicar a constituição do ser histórico-cultural.

Segundo este autor, as dimensões produtivas e sociais são humanizadas na medida em que são simbolizadas em nível de representação e de valorização, cuja finalidade é sua significação e legitimação pela consciência (subjetiva), por meio da

de ensino sobre o jogo cujo processo pedagógico foi apresentado em três momentos: a reprodução, a modificação e a criação.

produção de conhecimento sobre a realidade (material e social). Entretanto, a vivência da consciência subjetiva não é um processo desvinculado das demais esferas da existência, sendo que, no seu processo de desenvolvimento como atividade humana foi se expandindo e se autonomizando, passando a criar também objetos. Isso significa dizer que a prática simbólica, é também constituída de uma dimensão produtiva e política, sendo, impossível dissociá-las em qualquer tentativa de compreensão da realidade (SEVERINO, 1994).

A partir das contribuições deste autor, estabelecemos relação com as Competências Educacionais encontradas em Kunz (1994), identificando que a dimensão produtiva da existência humana nos remete à aquisição de conhecimento de natureza instrumental; da mesma forma a dimensão política ao conhecimento social (aprendizagem sócio-crítica); a dimensão simbólica ao conhecimento comunicativo (linguagem). Inspirados por estas discussões, elaboramos em 2002 o quadro abaixo, buscando dialogar com estes referencias a partir do modelo de planejamento adotado. Além disto, esta explicação foi também incorporada ao texto “Educação Física Escolar: Conceito e fundamentos filosófico-pedagógicos da Prática Docente” que compõe as Diretrizes Básicas de Ensino da Educação Física na Rede Municipal de Uberlândia.



É importante ressaltar que a forma como este quadro foi apresentado, ainda que pudesse ser considerada, naquele momento (2002), uma síntese teórica que deu certa sustentação ao trabalho, produziu, por outro lado, uma leitura linear que nos fez estabelecer uma relação direta entre dimensões, competências e processo pedagógico, além de pensá-los separadamente no próprio processo pedagógico. Assim, ao elaborar Estratégias de Ensino a Reprodução passou a ser identificada, equivocadamente, como

sendo o momento do conhecimento instrumental (que seria a síntese); a Modificação, a vivência do conhecimento social (análise) e a Criação o momento do conhecimento simbólico (síntese).

Na medida em que estes equívocos foram sendo explicitados no grupo por meio da análise das Estratégias de Ensino sistematizadas, percebemos a necessidade de aprofundar, não apenas nos estudos destes referenciais, como também na busca de novas explicações que nos permitissem superar essas lacunas.

Aproximações com ROCHA (2000): o desenvolvimento humano como processo de apropriação histórico cultural

Segundo Rocha (2000), do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ou “movimento de humanização” não pode ser explicado pelo viés da atualização de capacidades dependentes apenas do aspecto maturacional e nem de aquisições acumulativas que se ampliam de forma gradual e linear. O desenvolvimento precisa ser compreendido na relação com as condições concretas de vida, que se organizam segundo as particularidades culturais e históricas dos sujeitos.

Neste contexto de análise, a autora apresenta o conceito de mediação, como categoria fundamental que permite entender como se dá “a apropriação do mundo pelos sujeitos em suas relações e a emergência de processos psicológicos internos” (p. 31). Humanização, portanto, é o movimento dialético de produção da vida cultural em suas diferentes manifestações e se dá por meio de três formas de mediações interconectadas: a instrumental, a semiótica e a social.

A mediação instrumental refere-se à utilização de apoios externos pelo homem para agir no mundo; a mediação semiótica refere-se à linguagem, que é o sistema de signos através dos quais se transmite o conhecimento produzido pela humanidade (sendo, portanto um instrumento) e é, ao mesmo tempo, instância fundamental para a compreensão das relações humanas (mediação social); a mediação social refere-se à participação do outro e opera por duas formas: a atividade conjunta com objetos (mediação instrumental) e a comunicação por meio da linguagem (mediação semiótica).

Rocha (2000) dialoga também o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal, resultado de experiências compartilhadas entre o sujeito que ainda não é capaz de realizar determinadas atividades sozinhas, com sujeitos mais experientes:

A Zona de Desenvolvimento proximal é, portanto, o encontro do individual com o social, de que retoma a concepção de desenvolvimento não como processo interno da criança, mas como processo resultante da sua (da criança) inserção em atividades socialmente compartilhadas com outros (Rocha, 2000, p. 40).

Neste processo, as mudanças cognitivas acontecem como resultado de relações inter (entre sujeitos) e intrapsicológicas (singulares), sendo, assim, internalizadas. Daqui se depreende a idéia de que “aprender” e “desenvolver” podem ser considerados processos dinâmicos de internalização da cultura, que se relacionam ao longo de toda a vida. Nesta relação, que é dialética, a aprendizagem possibilita desenvolvimento, que por sua vez permite aprendizagens novas e diferenciadas. Entretanto, este processo não é natural ou espontâneo, nem pode ser explicado por leis causais, sendo esta compreensão fundamental para repensarmos a nossa prática pedagógica.

A partir destas reflexões podemos entender o ensino como uma forma de mediação (chamada por Rocha de mediação pedagógica), que, do ponto de vista do desenvolvimento humano, se contrapõe à perspectiva psicologicista, a qual explica o homem, na sua elaboração mais tradicional, constituído pelos domínios Cognitivo – capacidade de fazer uso de informações diversas por meio do pensamento (intelecto), Afetivo-social – capacidade de expressar sentimentos e emoções no nível comportamental e Psicomotor – capacidade de aprender a movimentar-se em uma escala cada vez mais complexa.

Esta perspectiva de formação humana serviu de base para a construção de justificativas que supunham uma possível “integração” destes domínios, a partir de uma lógica de interdependência entre eles. Entretanto, uma explicação convincente de como, “na prática”, isso acontece não se efetivou, resultando daí uma série de equívocos, tal como a tentativa de estabelecer uma possível relação entre os domínios, na formação do aluno, a partir da identificação de qual componente curricular seria encarregado de “trabalhar” um ou outro, em função de suas especificidades no currículo.

As implicações deste tipo de referencial na Educação Física escolar nos permite identificar dois aspectos: o primeiro é que a idéia de formação integral não ultrapassa uma tentativa de “soma” dos três domínios, mantendo-se, portanto, o pressuposto de que eles pré-existam separados e a educação seria responsável por esta “soma”. Segundo, mantém-se a superioridade, em termos de importância, do domínio cognitivo sobre os demais, os quais ficam à serviço de seu desenvolvimento e a Educação Física seria a principal “responsável” pelo domínio psicomotor.

A incorporação do referencial trazido por Rocha (2000), nos permitiu avançar na compreensão da indissociabilidade entre as dimensões instrumental, semiótica e social, na medida em que interpretamos cada uma delas como sendo processos de mediação que, por sua vez, se efetivam a partir e no contexto histórico-cultural. Por este motivo, nos referimos à formação humana como sendo resultado do processo de aquisição/internalização de conhecimento de natureza instrumental, social e comunicativa, ao que chamamos formação humana ampliada.

Aproximações com ARANHA (1996): as três esferas da cultura

O conceito de cultura apresentado por Aranha (1996) se distingue da idéia de “acesso à instrução/erudição”, expressando, por um lado, o resultado de tudo o que o homem produz para construir sua existência, e por outro, o conjunto de representações simbólicas por meio do qual os homens se comunicam de forma cada vez mais elaborada e que permite, tanto a produção quanto a conservação da cultura.

A partir deste conceito, a autora evidencia os aspectos que diferenciam as ações humanas das atividades dos animais. No segundo caso, as ações são determinadas pelas condições biológicas, que lhes permitem adaptar-se ao meio em que vivem, não sendo livres para agir em discrepância com sua natureza. Por esta razão não tem história, não dominam o tempo, porque seu ato se esgota no momento em que o executam.

O homem, ao contrário, é capaz de agir sobre a natureza e sobre si mesmo, por meio da atividade chamada trabalho. Neste processo pode reproduzir atividades de outros homens e inventar novas, tomando sua própria ação como fonte de idéias – a isto Aranha (1996) chama de “experiência humana”.

As relações que os homens estabelecem entre si para produzir a cultura se dão em diversos níveis que não se excluem, mas se complementam e se interpenetram. Apenas por questões

didáticas costumamos separar e distinguir essas relações em: relações de trabalho, (...) relações políticas, (...) e relações culturais (...) (p. 17).

Dada esta sua condição fundamentalmente social de existência, o homem se autoproduz (exterior e interior) a partir de dois movimentos contraditórios e inseparáveis: um, que vai da sociedade para o plano singular, e outro que vai do singular para o social. Neste contexto, o que torna este “ser social” livre é sua capacidade de compreender o mundo, projetar mudanças, realizar projetos, sendo a educação ferramenta necessária, mas não exclusiva, para a promoção da emancipação humana.

A respeito das esferas da cultura apresentamos abaixo, resumidamente, cada uma delas.

As Relações de trabalho - a partir do trabalho como marca distintiva entre os homens e os animais, entre cultura e natureza, Aranha (1996) identifica a existência de bens culturais que podem ser materiais e não materiais. Estes bens, nas sociedades industrializadas passaram a ser hierarquizados a partir de relações sociais que, da mesma forma, ao distinguirem o trabalho em “material” (produção manual de objetos culturais/instrumentos de trabalho) e “não material” (produção intelectual), atribuíram maior valor social ao segundo, em detrimento do primeiro.

Esta distinção, tomada como referência para a constituição dos modelos de produção da vida humana, promoveu, no âmbito cultural uma forma de conceber a realidade social que serviu de fundamento para as formas de racionalização do trabalho (taylorismo, fordismo, etc). Como esfera da cultura, as relações produtivas devem ser tomadas como fonte de conhecimento resultante da práxis humana, ou seja, todo bem cultural é constituído por uma dimensão material e outra não material, mas que não podem ser apreendidas separadamente.

As Relações políticas - para explicar esta esfera da cultura, Aranha (1996) toma como ponto de partida a diferenciação entre política, relacionada com o Estado (o que inclui “os políticos”) e poder, como uma relação que se estabelece entre os seres humanos possibilitando a organização social e a criação das instituições. Neste caso, é preciso reconhecer que somos todos seres políticos, sendo a neutralidade uma atitude inexistente em qualquer sociedade dividida em classes.

O exercício do poder pode se dar em um contexto de busca do consenso, quando as idéias e divergências são discutidas, pressupondo assim a participação democrática, ou numa lógica de dominação onde se ignora as divergências e as diferenças sociais são mascaradas por ideologias que resultam num consentimento da maioria⁵.

Como as relações de trabalho hierarquizadas produziram uma distinção entre trabalho intelectual e manual, por conseguinte se justificou a aceitação de que a classe que “sabe pensar” controla as decisões e manda, enquanto a outra que “não sabe pensar”, executa e obedece. Esta distinção contraria o conceito de práxis e reforça a separação entre teoria e prática, produzindo, assim, interações humanas subordinadas ao status social adquirido em função do acesso ou não ao conhecimento.

É, portanto, tarefa da Educação romper com os valores tidos como universais, com conceitos abstratos, eternos e imutáveis, deslocados da situação histórica em que se inserem. Quando o conhecimento a ser ensinado é organizado sem levar em conta sua

⁵ Aranha utiliza a ideologia como sendo uma forma perversa de exercício do poder, adotando o conceito Marxista, “as idéias e normas de ação que permeiam a sociedade são decorrentes da economia, isto é, resultam da maneira pela qual os homens se relacionam para produzir sua existência”. Portanto, o domínio de uma classe sobre outra pressupõe o uso da ideologia.

relação com a realidade concreta, “tal procedimento torna-se ideológico ao desprezar o fato de que a educação é um fenômeno social, não sendo possível separar teoria da educação e realidade social” (ARANHA, 1996, p. 33).

As Relações culturais - para além do conceito amplo de cultura (sentido antropológico) Aranha (1996) apresenta um conceito estrito que compreende a cultura como todas as formas de expressão que distinguem um grupo de outro, sendo possível falar em cultura grega, cultura oriental, cultura indígena etc. Trata-se das “representações simbólicas que o homem faz da realidade, construída por meio do conhecimento e da valoração” (p.39).

O acesso aos bens culturais se faz, nesta perspectiva, por meio de relações comunicativas que, por sua vez ganham concretude na sua identificação, inclusive material, com o universo simbólico da cultura a que pertence. A apropriação desta esfera da cultura, entretanto, também reflete a já citada separação entre trabalhadores intelectuais e manuais, do que deriva a classificação que distingue os “cultos” dos “incultos”.

Quando no interior de um mesmo grupo social os bens culturais, que deveriam ser de acesso à todos, tanto na sua produção quanto fruição, tornam-se elementos do estabelecimento de hierarquias (cultura de massa, cultura popular, cultura erudita), prevalece para as classes dominadas a cultura como um produto a ser consumido.

Na escola, quando o acesso à este universo simbólico de representações e valorações é trazido unicamente como “informação”, o processo de transmissão se dá numa lógica de “doação” de bens culturais. Para Aranha (1996) é necessário unir informação a outros processos que evitem uma “erudição estéril”, cabendo, assim, a introdução do espaço da discussão com oportunidade de reflexão e crítica, que leve à dúvida e, conseqüentemente à novas buscas de informação. Este processo se completa quando, a partir daí se alcança a possibilidade da criação.

O que vale, afinal, é conceber a cultura como manifestação plural, um processo dinâmico, e a educação como um momento em que herança e renovação se completam, a fim de criar o espaço possível de exercício da liberdade (p.44).

Como contribuição da análise sobre a cultura encontrada em Aranha (1996), realizamos uma aproximação entre a forma como a produção de conhecimento em suas diferentes dimensões, interpretada à luz das categorias trabalho, poder e linguagem, com as três esferas da cultura, entendendo, portanto, que esta produção é, em última instância resultado destas relações culturais. A partir daí, ao falar de conhecimento, estamos falando de bens culturais que se constituem nas relações produtivas, políticas e comunicativas, tal como afirma Aranha (1996). Além disso, encontramos ressonância com a indicação que ela faz da necessidade do ensino contemplar não apenas o acesso à informação, mas também discussão/problematização e criação, o que para nós consiste na vivência do processo metodológico de reprodução, modificação e criação adotado nas Estratégias de Ensino.

Aproximação a uma síntese teórico-metodológica

A elaboração do quadro a seguir deve ser entendida como um recurso metodológico de sistematização e organização da produção coletiva que, desde os primeiros anos de trabalho, vem sendo utilizado para permitir uma visão de totalidade acerca das reflexões desenvolvidas. Como recurso, este e outros quadros que o antecederam, foram assumidos como sínteses provisórias, guardando entre si relações

de continuidade, na medida em que cada nova sistematização incorpora outros elementos teórico-conceituais a partir do que já havia sido produzido.

Mesmo reconhecendo os limites de um esboço assim desenhado e os riscos de sua cristalização como um modelo pronto, para nós tem sido um interessante exercício de consolidação do que já vem sendo feito na prática pedagógica, materializado nas Estratégias de Ensino, mas que ganha novas possibilidades de explicação na medida em que aprofundamos o estudo de fundamentos filosófico-pedagógicos, buscando responder as problematizações advindas do cotidiano. Portanto, o que apontamos para a Educação Física resulta, não de uma apropriação linear da teoria ou, de uma possível “aplicação” da mesma, mas do que tem sido possível desenvolver por meio de um diálogo permanente com a realidade.

Assim, entendemos que o professor não deve aplicar teoria na prática, e sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que esta apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor (CAPARROZ & BRACHT, 2007, p.27).

A constante revisão dos referenciais teóricos nos permite chegar a momentos de síntese, como este, nos quais a prática pedagógica indica as contribuições da teoria, para sua compreensão e/ou transformação, e não o contrário. Além disso, estas reflexões devem conduzir a compreensão de como o conhecimento deve ser organizado, na forma de saberes escolares produzidos de forma autônoma e não copiados ou reproduzidos a partir de currículo impostos ou programas prontos.

Existência Humana	Relações culturais	Ensino na Educação Física	Dinâmica do Processo Pedagógico
<p>Dimensão Produtiva (TRABALHO)</p> <p>Materializada nos processos progressivos de construção dos meios de produção (base econômica) e desenvolvimento de objetos, instrumentos e tecnologias que visam a transformação da natureza com vistas à perpetuação e manutenção da vida.</p>	<p>Conhecimento Instrumental</p> <p>Tem como principais fontes de produção as ciências exatas e da natureza, exigindo, portanto, experiências teórico-práticas para sua compreensão e utilização no processo de produção material da vida.</p>	<p>Associado à aquisição de conhecimento e experiência técnico - instrumental-normativa relevante para que o indivíduo, em sua práxis social, utilize-se de habilidades físicas, técnicas, táticas, administrativas e organizacionais para atender necessidades operacionais presentes no processo de vivência/experimentação das diferentes práticas corporais (elementos da cultura).</p>	<p>Reprodução, modificação e re-criação dos fundamentos, gestos técnicos, estéticos e táticos das práticas corporais; para identificação de seus elementos constitutivos e sua utilização em diferentes espaços sociais; reprodução modificação e re-criação dos procedimentos normativos para organização de eventos esportivos, festivais, gincanas visando a criação de espaços coletivos que permitam a vivência democrática destas</p>

			atividades.
<p>Dimensão Simbolizadora (LINGUAGEM)</p> <p>Materializada nos processos de interpretação, representação, explicação da realidade por meio da linguagem verbal, não verbal, escrita. Dimensão que possibilita a humanização das demais esferas da vida, pois faz com que a ação existencial torne-se uma práxis, quando tomada como fonte de conhecimento ou, ao contrário, seja usada como fonte de dominação e de manipulação.</p>	<p>Conhecimento Comunicativo</p> <p>Fundamenta-se na compreensão das estruturas e dos princípios de produção da linguagem em seus diferentes contextos. Exige a internalização dos sistemas lingüísticos para uso do diálogo, que pode se dar na busca do consenso e do entendimento ou, nos processos de dominação, por meio do silenciamento do outro (ideologia).</p>	<p>Está presente na descrição, análise e problematização de conceitos, símbolos e representações das práticas corporais, incluindo o mundo dos esportes; na organização e sistematização de conhecimentos necessários para identificar os discursos utilizados como mecanismos de dominação e/ou como possibilidade de emancipação, bem como na participação da produção de novos sentidos.</p>	<p>Dinâmicas individuais e coletivas que impliquem na utilização do diálogo e da argumentação; possibilitem a construção de regras sociais a partir de interesses explicitados e compartilhados pelo grupo; Participação em processos de sistematização e socialização de conhecimentos (seminários, debates, dramatizações);</p>
<p>Dimensão Política (PODER)</p> <p>Materializada nos processos de organização da vida social, por meio dos modelos de interação instituídos ao longo da história. Como a existência humana é sempre social, esta dimensão interfere nas demais, como também é influenciada pelas mesmas</p>	<p>Conhecimento Social</p> <p>Produzido para explicar, compreender, sustentar ou transformar os modelos sociais e as instituições que os compõem. Contribui para a compreensão e inserção dos sujeitos na vida social, de forma crítica e/ou alienada.</p>	<p>Está presente na construção das interações cotidianas necessárias para a vivência/experimentação dos elementos da cultura, na medida em que os papéis sociais tornam-se objeto de estudo para compreensão de como são produzidas, modificadas e/ou criadas as regras sociais que constituem e regulam os fenômenos humanos.</p>	<p>Identificação (descrever, nomear, caracterizar, problematizar) dos diferentes contextos sociais e institucionais onde são vivenciadas as várias práticas corporais, buscando compreender as relações sócio-políticas estabelecidas; identificação e reflexão sobre os papéis sociais assumidos individual e coletivamente em momentos de experimentação das práticas sociais.</p>

Para finalizar este começo de conversa...

Na medida em que temos buscado caminhar na direção aqui apresentada, temos percebido que vários professores de Educação Física que compõem o grupo de formação continuada em Uberlândia, têm sido capazes de identificar a necessidade de sistematizar suas vivências e propostas de ensino á luz de referenciais teóricos e não apenas de recursos ditos didáticos, encontrados nos tradicionais manuais e/ou livros de atividades.

Outro aspecto que vale destacar é que a busca de atualização/adequação dos processos de ensino, neste diálogo prática-teoria-prática impulsiona os professores a

participar da formação continuada e dos espaços de produção coletiva. Em função disso, a proposta para o ensino da Educação Física na Rede Municipal de Uberlândia vem sendo reformulada, contemplando uma aproximação dos temas de ensino com a realidade concreta. Este percurso tem também contribuído para que estes temas sejam organizados em seqüências pedagógicas coerentes com uma perspectiva de aprendizagem-desenvolvimento que não fragmente o conhecimento, mas contemple as relações culturais (instrumental, social e comunicativa) possíveis de serem evidenciadas por meio de procedimentos metodológicos adequados.

Porém, falar sobre a estrutura curricular desenhada a partir das reflexões apresentadas não seria possível aqui em função dos limites e dos objetivos propostos para este texto. Por este motivo encerramos esta apresentação na expectativa de que estas contribuições possam fomentar um debate acadêmico cada vez mais qualificado.

Referências Bibliográficas

AMARAL, G.A.do. Planejamento de Currículo na Educação Física: possibilidades de um Projeto Coletivo para as escolas Públicas de Uberlândia/MG. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Supervisão e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARANHA, M. L. de A. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

CAMARGO, A. et al. Jogo e agir comunicativo: Construindo uma Estratégia de Ensino na Educação Física Escolar no contexto do PCTP da SME/UDI/MG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1999, Goiânia. Anais... Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 158-164. Caderno 2.

CAPARROZ, F. E. & BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.28, n.2, p.21-38, jan. 2007.

KUNZ, E. Transformação Didático Pedagógica do Esporte. Inj: Unijuí, 1994.

_____. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em educação física no Brasil. In: CAPARROZ, F. E. (Org.) Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: PROTEORIA, p. 9-38, 2001.

MOLINA NETO, V. Uma Experiência de Ensino de Futebol, No Currículo de Licenciatura Em Educação Física. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 29-37, 1995.

MUÑOZ PALAFOX, G.H. Intervenção e Conhecimento: a importância do Planejamento de Currículo e da Formação Continuada para a Transformação da Prática Pedagógica. 2001. Programa de Educação (Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, Unijuí, 2000.

SEVERINO, A. J. Filosofia. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

TERRA, D.V. La construcción del saber docente de los profesores de Educación Física: "los campos de vivência. 2004. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação En Educación) - Universidad de Barcelona.