

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS EM DESENVOLVIMENTO A PARTIR DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA NATAÇÃO

Nair Casagrande

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo debater a organização do trabalho pedagógico na formação de professores em Educação Física. Para tanto, partimos das experiências em desenvolvimento no Curso de Licenciatura da FACED/UFBA, no interior da disciplina de natação. A justificativa do trabalho se apresenta pela urgente necessidade da reorganização do trabalho pedagógico no processo de formação humana colocado como desafio para todas as instâncias formativas da educação e, em especial, no âmbito da formação de professores. A metodologia utilizada toma como base o método materialismo histórico dialético.

Palavra chave: Formação de Professores, Processo de Trabalho Pedagógico, Natação

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo debater lo proceso de organización del trabajo pedagógico en la formación de profesores de Educación Física. Por supuesto, partimos de nuestras experiencias que están en desarrollo en el Curso de Formación de Profesores de FACED/UFBA, en la materia de natación. La justificativa del trabajo es presentada por la urgente necesidad de la reorganización del trabajo pedagógico en el proceso de formación humana puesta como desafío para todos los niveles de formación en la educación y, en especial, en el nivel de la formación de profesores. La metodología utilizada tiene como fundamento el método del materialismo histórico y dialéctico.

Palabras clave: Formación de Profesores, Proceso de Trabajo Pedagógico, Natación

ABSTRACT

This paper aims to discuss the organization of educational work in training teachers in physical education. Thus, part of the experience in development in the Graduate Course FACED/UFBA within the discipline of swimming. The justification of the work is presented by the urgent need for reorganization of the pedagogical work in the process of human training as a challenge to put all the training and education, particularly in the training of teachers. The methodology is based on the dialectical historical materialism method.

Key words: Training of Teachers, Educational Process Work, Swimming

O presente trabalho tem como objetivo debater a organização do trabalho pedagógico na formação de professores em Educação Física. Para tanto, partimos das experiências em desenvolvimento no Curso de Licenciatura da FACED/UFBA, no interior da disciplina de natação. A justificativa do trabalho se apresenta pela urgente

necessidade da reorganização do trabalho pedagógico no processo de formação humana colocado como desafio para todas as instâncias formativas da educação e, em especial, no âmbito da formação de professores. A metodologia utilizada toma como base o método materialismo histórico dialético.

Para isso, abordamos esta sistematização em três momentos. Inicialmente discutimos a base material de produção da vida humana que tem como essência as relações capitalistas de produção da vida, as quais são elemento de partida para formação humana alienada na sociedade atual.

Em seguida, apresentamos alguns elementos que têm orientado a experiência no curso de formação de professores em Educação Física com origem no trabalho com o conteúdo natação. Finalmente, abordamos os elementos relativos à educação e trabalho, como fundante do ser social, que explicitam a necessidade de uma teoria pedagógica coerente como articuladora destas duas categorias.

As Relações de Produção como Ponto de Partida para outro Projeto Histórico

Há pouco mais de uma década era decretada a morte do socialismo e a vitória definitiva do capitalismo. No entanto, a despeito da torcida de todos os capitalistas e burgueses, o capitalismo não só não está resolvendo os problemas da humanidade, como os está agravando de um modo extremamente brutal, colocando em risco a própria existência da espécie humana.

Não se trata, porém, de defeitos, mas da própria essência do capitalismo (TONET, 2002, p. 03).

Com esta afirmação inicial, Tonet (2002) nos convida a retomar com ênfase a discussão a respeito da superação do capitalismo e da construção de uma nova forma de sociabilidade na qual os homens possam viver uma vida realmente digna. Sociabilidade esta denominada de socialismo, conforme a referência dos clássicos Karl Marx e Friederich Engels.

Constatando a deturpação sofrida pela idéia do socialismo desde o século XX, o autor se propõe fazer uma necessária retomada da coisa, desde o seu princípio, realizando a distinção essencial entre o que é e o que não é o socialismo.

Inicialmente então trata daquilo que não é o socialismo, enfatizando que não podemos tomar como referência a experiência que foi convencionada ser chamada de 'socialismo real', desenvolvida nos países ditos socialistas europeus, pois toda a discussão estará falseada, já que nos restariam apenas, ou a pura e simples rejeição do socialismo, ou a tentativa de localizar os seus defeitos para corrigi-los. Isto posto, Tonet propõe um outro ponto de partida e um outro enfoque para esta problemática.

Para tanto, ressalta que é preciso afastar algumas graves deformações sofridas pela idéia de socialismo, as quais procederam tanto dos seus adversários quanto dos seus adeptos. Dentre estas, ele destaca as seguintes:

(...) as idéias de que socialismo seria uma sociedade paradisíaca, onde não existiria nenhum problema, onde reinaria a mais completa felicidade, uma forma de sociedade coletivista, isto é, onde o interesse individual seria desprezado, só valendo o interesse comum; uma forma de sociedade marcada pela

supressão da propriedade privada (no sentido jurídico-político), pela estatização dos meios de produção (terra, fábricas, comércio, bancos, etc.), pelo planejamento centralizado da economia por intermédio do Estado; por uma produção voltada para o atendimento das necessidades básicas da maioria da população; pela existência de um Estado todo-poderoso e de um partido único, na suposição de que, sendo a classe trabalhadora uma só, não poderia ser representada por mais de um partido (2002, p. 04-05).

Para o autor, todas estas idéias nada têm a ver com o socialismo. Foram, ao contrário, construídas através da guerra ideológica contra o socialismo, desencadeada por parte dos capitalistas e seus ideólogos e, ao mesmo tempo, pelos fatos ocorridos nos países que se reivindicavam socialistas.

Por outro lado, chama a atenção de que este debate não se trata apenas de colocar-se a favor ou contra o capitalismo, mas de examinarmos e compreendermos o processo histórico tendo sempre como referência o que é o ser humano que está no centro dele. Desta forma, “(...) *o critério geral de avaliação será sempre o de compreender, em cada momento histórico, como se dá este processo e quais as possibilidades e limites para que o homem se construa cada vez mais como um ser propriamente humano*” (TONET, 2002, p. 05).

Segundo Machado,

(...) A burguesia interpreta igualdade de acesso e de oportunidades como direito à concorrência. Marx e Engels mostrarão que esta igualdade não significa mais que desigualdade, e que a superestrutura social e suas instituições não funcionam de forma autônoma face à estrutura da produção material. O que os homens produzem, e sobretudo o modo como produzem, *determinam o modo de ser dos indivíduos*. As condições materiais da produção capitalista conferem inerentemente, condições diferentes aos indivíduos, conforme a sua forma de inserção social, habilitando-os a enfrentar desigualmente a concorrência.

(...)

O século XIX se caracteriza pela tentativa de organização dos sistemas de educação, mas também pela diferenciação das instituições escolares. Ao mesmo tempo que se organiza, ele se diferencia, e este processo, por ser contraditório, não significa que seja paradoxal. A perspectiva de enriquecimento da burguesia se verifica pela possibilidade de expropriação dos meios de produção antes dispersos entre produtores independentes e pelo empobrecimento crescente do proletariado. Esta contradição invade o terreno escolar e aí, a necessidade de demarcação da diferença se manifesta, surgindo polarizações como entre a formação geral e a formação profissional, o humanismo e as ciências etc. O movimento

operário reage e reivindica a educação integral, sem essas dissociações. (1989, p. 40)

Por isso torna-se absolutamente impossível construir uma autêntica comunidade humana sobre a base do capital. E, por outro lado, o próprio capital, gerado por aquela forma de trabalho explorado, torna-se o responsável pelo extraordinário desenvolvimento da ciência; da técnica e das forças produtivas, nas quais se inclui o homem; e também pela produção, em grande escala, da riqueza; pelo constante revolucionamento do processo produtivo¹; pela universalização real da humanidade; por permitir um caráter plenamente social ao ser social, ainda que alienado; e por colocar as bases para um amplo e rico desenvolvimento dos indivíduos e do gênero humano (TONET, 2002, p. 12). Podemos dizer que o trabalhador é unilateral, segundo a realidade, e omlateral ainda segundo uma possibilidade.

Em síntese, segundo Tonet (2002, p. 12),

(...) o capital, cuja origem está na compra-e-venda da força de trabalho, é uma matriz contraditória. Ao mesmo tempo em que produz condições para desenvolver uma riqueza imensa, também cerceia e deforma a produção desta mesma riqueza. Ao mesmo tempo em que produz condições para criar riqueza suficiente para atender às necessidades de todos, também impede o acesso a ela para a imensa maioria que produz. Ao mesmo tempo em que produz condições para realizar efetivamente a igualdade e a liberdade de todos, também aumenta extraordinariamente a desigualdade social e suprime a liberdade dos indivíduos ao submetê-los à sua lógica. Ao mesmo tempo em que produz condições para um desenvolvimento amplo e rico dos indivíduos, também torna-os unilaterais, deformados, empobrecidos e opostos entre si. Ao mesmo tempo em que produz condições para um intercâmbio harmonioso e adequado entre o homem e a natureza, sua lógica interna o impulsiona à devastação e à degradação da natureza e de suas relações com os homens.

O atual momento histórico em que a humanidade vive mostra que não é apenas a natureza do capital produzir desigualdades sociais, mas também a natureza intrínseca da sua reprodução é produzir tanto mais desigualdades sociais quanto maior for o seu desenvolvimento. Isto pode ser plenamente observado quando, de um lado, temos o extraordinário desenvolvimento da riqueza e, de outro, a intensificação nunca vista das desigualdades e dos problemas sociais tais como a miséria, fome, violência, guerras, drogas, devastação da natureza, etc.

Neste sentido, temos nos colocado o desafio da tentativa de reorganizar o trabalho pedagógico no curso de formação de professores de educação física, que vem sendo desenvolvido no Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este desafio se coloca mesmo nos encontrando nos limites dos marcos da sala de aula, e sob as relações sociais de produção da vida capitalistas.

¹ Destaque feito por nós.

Essa tentativa se justifica porque compreendemos que a formação humana, e a ciência, desenvolvida em nosso país deve servir para responder, concomitantemente, aos problemas da realidade vivida, aos anseios da classe trabalhadora e às necessidades vitais da humanidade.

A Formação de Professores de Educação Física em Desenvolvimento no Movimento do Real

Desde o segundo semestre do ano de 2007, quando assumimos a coordenação da disciplina Natação, no curso de formação de professores em Educação Física, na FACED/UFBA, iniciamos um trabalho na perspectiva de tratar esta área do conhecimento, isto é, este elemento que compõe o rol dos conteúdos da cultura corporal, sob um viés histórico crítico.

Assim, o trabalho desenvolvido nesta disciplina, tem visado

(...) abordar o conteúdo da natação enquanto um dos elementos da cultura corporal desenvolvida pela atividade humana, através do trabalho, isto é, da relação do homem com a natureza, o meio em que vive e se constitui enquanto um ser histórico e social. No caso da natação, problematizaremos a relação do homem com a água focalizando os diversos aspectos que envolvem este conhecimento. (FACED/UFBA, 2009.)

Com o objetivo geral de desenvolver elementos práticos relacionados ao conhecimento/conteúdo natação, a partir dos diversos aspectos de abordagem do mesmo, temos como pilares deste processo o resgate da gênese, da origem do processo histórico que levou os seres humanos a ter que, na busca da luta pela sobrevivência, relacionar-se umbilicalmente com a água. Este processo, gera uma enormidade de aspectos para a problematização deste conteúdo.

Apenas para exemplificar estas possibilidades de problematização para o trato com este conhecimento, podemos lembrar que, além de o corpo humano possuir dois terços em sua composição de água, este elemento, em conjunto com os alimentos e seus nutrientes, permite a sobrevivência humana, isto é, sem o acesso ao mesmo, o ser humano coloca em risco a sua vida. Para não exemplificarmos somente esta particularidade, ainda lembramos que o planeta terra também é composto pela mesma porção de dois terços do elemento água, sendo que, no presente momento, apenas 1% deste total ainda é potável para o consumo e uso dos seres humanos.

Dentre as dinâmicas de trabalho com a turma, utilizamos diversos recursos como aulas expositivas e participativas em sala de aula e nas instalações da piscina, sob orientação da professora e colaboração de estudantes monitores, a leitura e discussão de textos, debates em grupo, elaboração e apresentação de seminários, trabalhos individuais e em grupos, prática docente orientada, palestras com convidados da área, apresentação e discussão de vídeos.

Cabe destacar que na realidade de realização da formação de professores na UFBA nos deparamos com diversos fatores limitantes, que podemos dizer, passam por três elementos centrais. O primeiro deles, está colocado pelo formato do curso de formação de professores, onde trabalhamos disciplinas isoladas e desarticuladas de um

planejamento conjunto do quadro de professores, em torno de um projeto político pedagógico comum.

O segundo fator limitante decorre pelo enquadramento que a formação de disciplinas impõe quanto temos que desenvolver um conteúdo específico a ser trabalhado, dentro de um tempo determinado (semestral), com uma carga horária limite a ser cumprida.

O terceiro fator, e tão importante quanto, passa pelos limites de nossa estrutura física-funcional-organizativa da universidade, onde sequer temos disponíveis, no interior da UFBA, uma estrutura mínima de piscina ou parque aquático. Atualmente a UFBA apresenta uma das piores estruturas físicas, dentre as Escolas de Educação Física do país, não possuindo laboratórios, ginásio esportivo, piscina. A sala de musculação se encontra em estado precário de manutenção, bem como as salas e os aparelhos e materiais disponíveis para as ginásticas.

Atualmente utilizamos uma piscina emprestada por uma instituição privada, decorrente de um convênio, que se localiza nas redondezas do Centro de Esportes (CEFE) da UFBA. Estas informações podem ser respaldadas pela comissão de avaliação externa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que realizou a avaliação do curso no decorrer do ano de 2007. As conclusões da própria instituição assumem que

A evidência disto é a publicização de conceitos atribuídos por avaliações externas e internas na UFBA. Os conceitos da Educação Física no ENADE (nota 1), na avaliação externa do MEC/SINAES (nota 2) e no conceito atribuído pela CAPES a proposta de mestrado (nota 1) expõe-se uma fratura institucional e as contradições presentes na UFBA.

Os dados e fatos que culminam em tais conceitos não são desconhecidos internamente. É uma decisão política dos estudantes de educação física o boicote ao ENADE. Quanto à precariedade do curso os fatores principais são a infra-estrutura e o engajamento do corpo docente. Os dados evidenciam, não basta ser doutor, tem que participar.

Os anos de baixos investimentos na expansão do ensino superior no Brasil, o arrocho salarial dos docentes, o não cumprimento de recomendações de diretrizes curriculares no que diz respeito ao TCC – Trabalho de Final de Curso e, Estágio Supervisionado e a Prática do Ensino, bem como, não observação das recomendações do V Plano Nacional de Pós-Graduação do Brasil repercutem hoje, na situação do curso de Educação Física da UFBA.

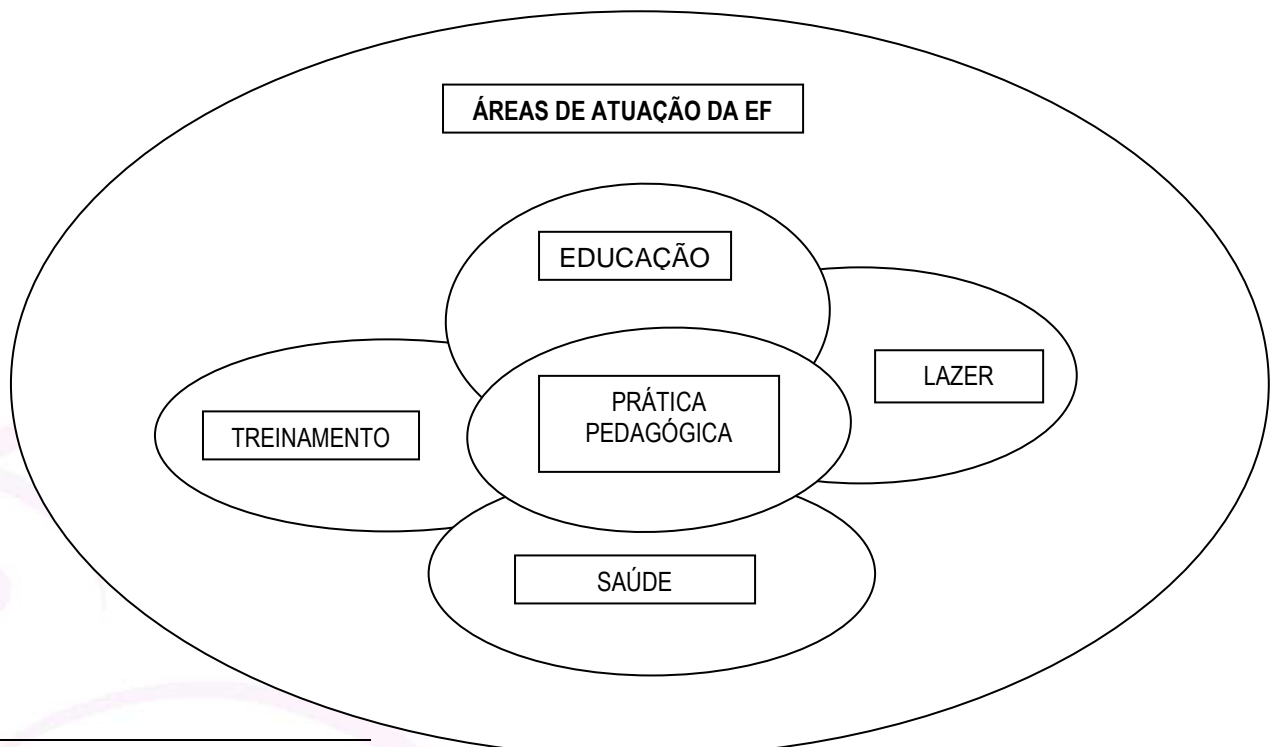
Com avaliações internas e externas que expõe as dificuldades quanto à infra-estrutura, envolvimento e produtividade do corpo docente, e a estrutura curricular que exige reestruturações, enfrentamos o paradoxo da expansão da UFBA. A Educação Física, inserida há trinta anos na UFBA, ainda está por conseguir suas condições objetivas para o desenvolvimento de uma área científica, apesar de tudo que já foi conquistado e

apesar de ser um dos cursos com grande demanda no processo seletivo. São 12 candidatos por vaga no vestibular.²

De qualquer modo, o trabalho que vem sendo desenvolvido, a partir da abordagem do conteúdo natação como um recorte da relação homem-água, parte de nossa compreensão de que a educação física possui quatro grandes áreas de atuação, ou seja, no lazer, na educação, na saúde ou no treinamento. Contudo, estas quatro frentes de atuação da Educação Física, possuem a *prática pedagógica* como o elemento articulador que se encontra sempre presente nesta atuação e, por isso, é o elemento essencial da sua existência.

Ressaltamos que estas quatro áreas (lazer, educação, saúde, treinamento) não se manifestam isoladamente na realidade, mas como momento predominante da ação do professor, visto que sua ação pode, por exemplo, visar incidir sobre a dimensão do lazer como ênfase, mas certamente poderá também atingir um resultado, em diferente grau, no eixo da saúde dos sujeitos envolvidos naquele processo.

Ou seja, queremos dizer que não podemos compreender estas áreas que constituem as frentes de atuação do professor de educação física como elementos desconectados, sem inter-relação. Mas ao contrário, devemos compreendê-las, tal como toda a realidade (materialidade) existente, como elementos que tem conexão e relação entre si e que, a depender da intencionalidade da ação humana, podem possuir o seu momentum predominante ou não, conforme pode ser observado no diagrama a seguir.

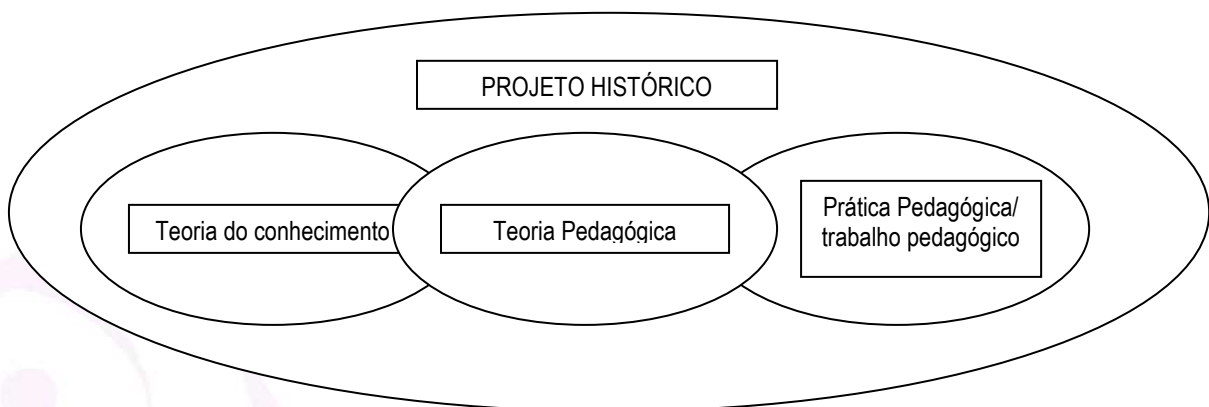


² Disponível em: http://www.cefe.ufba.br/situacao_part_ed_fisica.html. Acessado em 10 de abril de 2009.

Sob esta perspectiva, num rol das várias dimensões da formação humana, que deve constar na formação de professores em Educação Física, duas delas são essenciais. Estas duas dimensões se expressam pela *dimensão técnica* e a *dimensão pedagógica*, sem eliminar as demais as quais possuem participação contingente nesse processo.

Isso ocorre porque a prática pedagógica (dimensão pedagógica, que diz respeito à como atuar na formação humana) é o elemento essencial que constitui a ação do professor de educação física, concomitantemente com a necessidade do domínio do conhecimento técnico (dimensão técnica), como ferramenta para poder atuar no processo pedagógico da formação de outros seres humanos. Estas duas dimensões, que são essenciais no trabalho do professor de Educação Física, articulam-se com as demais dimensões contingentes à ação do professor, constituídas pelas dimensões política, filosófica, científica, ética, estética, moral.

Ainda, o professor de educação física, em *sua prática pedagógica* (trabalho pedagógico desenvolvido), para a qual necessariamente deve dominar o conhecimento técnico, além das demais dimensões destacadas acima, sempre lança mão de uma *teoria pedagógica* que lhe orienta, a qual, por sua vez, tem base numa *teoria do conhecimento*. Estes três elementos (trabalho pedagógico, teoria pedagógica e teoria do conhecimento), em última instância, incorporam dentro de si um "fio condutor" que expressa e concretiza um determinado *projeto histórico* (conforme podemos observar no diagrama abaixo).



Neste caso, a organização do trabalho pedagógico das aulas tem sido orientadas com base na concepção de aulas abertas à experiência, bem como na proposta crítico superadora da cultura corporal (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-

UFSM, 1994, HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005; COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Na concepção de aulas abertas à experiências, os autores esboçam uma abundância desconcertante dos vários tipos de aula, que têm entrecruzamento e semelhanças. Para resumir e ordenar esta abundância dos vários tipos das concepções de aulas de educação física, os autores diferenciam dois tipos: a) concepção de aulas fechadas; e b) concepção de aulas abertas.

Quanto as primeiras, pode-se resumi-las enquanto

(...) as concepções orientadas: no professor, no produto, nas metas definidas e na intenção racionalista. Definimos uma aula como determinada e fechada, quando os conteúdos são definidos sistematicamente e se orientam em formas de comportamentos estáveis e com qualificações previamente definidas, e quando o ensino é entendido só como instrução ou ensino formal. GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991, p.40

Já as concepção de aulas abertas, podem ser resumidas como

(...) as concepções de aulas orientadas: no aluno; no processo, ; na problematização; e na comunicação. Definimos como aula aberta aquela em que o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que devem entender-se conjuntamente quanto ao sentido das suas ações. Isto significa que os alunos podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais da vida cotidiana. Por isso, os temas das aulas devem ser ambíguos e complexos, abertos aos interesses e às experiências que os alunos adquiriam nas suas histórias de vida.” (IDEM, 1991. p. 40).

Nessa mesma direção, a partir do segundo semestre de 2008, iniciamos um trabalho de continuidade da experiência da disciplina de Natação I. Isto é, passamos a desenvolver a disciplina de Natação II, colocada no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA, realizando uma experiência de prática pedagógica.

Assim, esta disciplina passou a ser organizada articuladamente a uma atividade de extensão da universidade onde se realiza a mobilização de pessoas de uma comunidade para participarem do Projeto de Extensão Aqualudicidade, onde buscamos implementar uma ação extensionista articulada ao pilar do ensino no processo de formação de professores.

O elemento central presente neste processo é o envolvimento dos estudantes num processo de preparação, elaboração e desenvolvimento de um projeto que lhes exige respostas a uma necessidade de trabalho socialmente útil, visto que apenas esse, em nossa compreensão, poderá promover a articulação cada vez maior entre teoria e prática, efetivando uma práxis crítica e superadora do atual estado das coisas.

O grupo de estudantes que cursa a disciplina passa por uma fase de preparação, planejamento e elaboração do projeto para, em seguida, implementá-lo se deparando com a necessidade de desenvolver a prática pedagógica que tem que atender a

necessidade de um grupo comunitário que requer a demanda de experiências e vivências em atividades aquáticas.

E esta prática pedagógica, a partir da crítica à atual realidade do ensino das atividades aquáticas, as quais predominantemente tem se limitado à reprodução do modelo de ensino para a formação de atletas de alto rendimento, busca desenvolver novos elementos que não sejam a reprodução deste modelo hegemônico.

Assim, o desafio colocado aos alunos passa pelo confronto e construção de outras formas de trato pedagógico com os elementos da relação homem-água, com base no trabalho referenciado na diversidade de possibilidades de atividades aquáticas referenciadas nas concepções de ensino abertas às experiências dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

A partir dessa construção, buscamos estimular os estudantes a sistematizarem este conhecimento, visando produzir novos conhecimentos com base numa sistematização rigorosa e criteriosa que a produção científica exige, buscando caminhar no processo da articulação cada vez maior entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Educação e Trabalho como Fundante do Ser Social: a necessidade de uma teoria pedagógica coerente

É neste sentido que compreendemos necessário reorganizar o processo de trabalho pedagógico para alterar e transformar a formação unilateral apregoada na escola capitalista, na qual a organização curricular, e do conhecimento, estão sujeitas à divisão fragmentada tal como a divisão do trabalho da sociedade capitalista, visto que sofre o impacto de uma sociedade organizada sob os moldes da propriedade privada dos meios de produção, que tem como base o trabalho assalariado, alienado.

Assim, tomamos essa experiência inicial que temos desenvolvido no curso de formação de professores da FACED/UFBA como referência no sentido de observar a sua realidade e possibilidade de desenvolvimento do trabalho pedagógico na concepção do trabalho educativo.

Contudo, compreendemos que o trabalho educativo, no interior da instituição escolar, necessita de uma base teórica que esteja sincronizada e direcione um projeto de formação na perspectiva das várias dimensões do ser humano. Neste sentido, encontramos as contribuições do debate acerca da teoria pedagógica realizado por Luis Carlos de Freitas (1987), quando este busca recuperar a ciência pedagógica a partir da crítica à didática. O autor, ao discutir a didática, afirma que esta é apenas a repercussão de uma crise maior da própria pedagogia pois esta foi atingida, como um todo, pelo impacto crítico-reprodutivista da área educacional.

O autor desenvolve um debate em torno das tendências e correntes existentes no pensamento pedagógico brasileiro enfatizando que estas críticas têm sido omissas no que diz respeito à articulação em torno do pedagógico-político, deixando de desenvolver a especificação de um projeto histórico claro. Para ele, o debate em torno dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na educação é necessário para melhor compreendermos a aparente identidade do discurso 'transformador' galgado na educação.

Neste debate, o projeto histórico, segundo o autor, é entendido por ser aquele que anuncia qual o tipo de organização social na qual pretendemos transformar a sociedade atual em que vivemos e quais os meios que deveremos utilizar para tal tarefa.

Não deixa de ser concreto e diretamente ligado às condições existentes no presente, a partir das quais postula fins e meios.

Este referido autor aponta para a necessidade da elaboração de uma teoria pedagógica que explicita seu projeto social. Para tanto, percorre o caminho da revisão da 'didática', fato este que requer a retomada da compreensão da ciência pedagógica.

Ao partir do entendimento da educação enquanto um processo de transmissão, das velhas às novas gerações, de todo o saber acumulado como produto histórico, ressalta que esta historicamente acha-se determinada pelas relações de produção e pelas forças produtivas de bens materiais sendo estas as relações que garantem a existência da vida humana. Para ele, a consequência desta lei, na história da sociedade humana, é a mudança, na educação, dos conteúdos ensinados, da organização e dos métodos empregados. E, sob o modo capitalista de produção, as atividades educacionais são organizadas de forma a reproduzir as relações de produção vigentes na sociedade.

Nesta discussão acerca da necessidade de um projeto histórico explícito bem como a recuperação da ciência pedagógica no interior da qual se insere a teoria pedagógica, Freitas diferencia esta última da teoria educacional.

Para ele, a teoria educacional, encerrando uma concepção de educação que traz intrínseco um projeto histórico, trata da discussão das relações entre educação e sociedade, dando direção ao tipo de homem se quer formar, das finalidades da educação entre outros aspectos. Já a teoria pedagógica, em oposição, trata do 'pedagógico-didático', dos princípios que orientam o processo pedagógico, seja ele formal ou não formal³. Neste momento, Freitas traz a tona que a própria didática está incluída no

³ Entendemos aqui a educação formal e não-formal como duas modalidades de educação intencional. A partir das referências de Libâneo (2002), o termo 'formal' refere-se àquilo que implica uma forma, isto é, algo estruturado, o modo como algo se configura. Assim, "Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do *escolar* propriamente dito." (LIBÂNEO, 2002, p. 88). A educação não-formal, por sua vez, segundo o autor, trata-se daquelas atividades que, mesmo possuindo um caráter de intencionalidade, apresentam um baixo grau de estruturação e sistematização, que implicam relações pedagógicas, mas não formalizadas. Nesse caso temos o exemplo dos movimentos sociais organizados da cidade e do campo, os trabalhos comunitários, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas praças), entre outros. Conforme o autor, na escola podemos ter práticas não formais que envolvem as atividades extra-escolares que provêem conhecimentos complementares, em interação com a educação formal, tal como visitas, feiras, etc. demonstrando que sempre haverá um intercâmbio entre o formal e o não-formal. Para complementarmos este debate, expressamos também a diferenciação destas duas modalidades de educação, de uma terceira, que é a educação informal. Segundo o autor, "(...) o termo 'informal' é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do 'clima' em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal." (2005, p. 90). Contudo, segue o autor, "O caráter não-intencional e não-institucionalizado da educação informal não diminui a importância dos influxos do meio humano e do meio ambiente na conformação de hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem. (...) Com efeito, a educação informal perpassa as modalidades de educação formal e não-formal. O contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, na rua e na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se constituam mediante atos conscientemente intencionais, não se realizem em instâncias claramente institucionalizadas, nem sejam dirigidas por sujeitos determináveis."

interior da teoria pedagógica e superpõe-se, assim, ao campo da teoria pedagógica. Desta forma, a didática não tem razão de existir como ‘área do conhecimento’ e, conforme o autor, devemos abandonar o termo ‘didática geral’ bem como suas práticas, e investir esforços no desenvolvimento da teoria pedagógica. Nestes termos, a didática trata-se apenas do nome de uma disciplina existente nos cursos de formação de professores.

Neste caso, conforme Freitas, a teoria é entendida como uma *‘forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento’*, isto é, *‘deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos mas, também, sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados’* (1987, p.136). A partir desta compreensão, a teoria pedagógica busca encontrar as regularidades subjacentes a todo o processo pedagógico, tendo o suporte das disciplinas que mantêm ligação com o fenômeno educacional e em conjunto com as metodologias desenvolvidas com a aplicação dela aos conteúdos específicos.

Com isto, a mediação entre a teoria pedagógica e a prática pedagógica somente poderá ser cumprida necessariamente pelas metodologias específicas que tratam do ensino dos vários conteúdos a partir da especificidade epistemológica de tais conteúdos. Desta forma, segundo Freitas temos que o específico é a unidade do singular onde está imbricado dialeticamente o projeto histórico, a teoria da educação, a teoria pedagógica, as metodologias específicas, a prática pedagógica e uma proposta de trabalho (1987, p. 139).

Aqui tomamos a prática pedagógica enquanto uma prática social que é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Está inserida no contexto da prática social, sendo uma de suas dimensões que pressupõe a relação teoria-prática, que não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade exercendo uma influência mútua, uma sobre a outra ao mesmo tempo. Para Veiga, “(...) Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo” (1994, p. 16).

Conforme Veiga, “A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (1994, p. 16). Assim, a prática pedagógica não deve deixar de lado a realidade concreta da escola e seus determinantes sociais que a circundam.

Nesse sentido, é possível dizer que a atividade prática é real, objetiva ou material. Para Vázquez (1990), esta característica está expressa por Marx, em suas Teses sobre Feuerbach, quando este emprega a expressão ‘atividade objetiva’. Segundo o autor,

(...) Marx ressalta o caráter real objetivo, da práxis na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou

(2002, p. 91). Entretanto, gostaríamos de observar o desacordo frente à afirmação de que mesmo a variedade de organizações e instituições sociais (tais como igrejas, clubes, fábricas, etc), ao constituírem-se como ambientes educativos informais, não possuem, ou se constituam, como possuindo “atos conscientemente intencionais” visto que não podemos desconsiderar o viés ideológico destas organizações e, conseqüentemente, seu possível viés educativo *intencional*.

social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (1990, p. 193-194).

Um destaque importante sobre a discussão da teoria pedagógica, é a necessária explicitação de que

A teoria em si – nesse como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUESZ, 1990, p. 207).

Em síntese, a prática pedagógica enquanto práxis, “(...) se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VÁZQUESZ, 1990, p. 208).

Com estes elementos, é que Freitas aponta para a necessidade de “*Vivenciar a prática pedagógica com um projeto histórico claro, sem aprisionar a prática com a imposição de esquemas estruturantes; buscar apoio interdisciplinar; gerar problemas significativos de pesquisa que permitam extrair conceitos em direção ao abstrato para empreender o regresso ao concreto (...)*” (1987, p. 138).

Para tanto, o autor, em sua obra ‘Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico’, de 1995, afirma que é necessário recuperar, de imediato, que “(...) o trabalho, no interior da atual organização da escola, é ‘trabalho’ desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito-objeto, teoria-prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da prática desde a sua origem, seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares.” (1995, p. 99).

Desta forma, conforme o autor, a organização do trabalho pedagógica da escola e da sala de aula é desvinculada da prática já que é desvinculada do trabalho material, desenvolvendo, neste contexto, uma prática artificial, em contrário ao trabalho com valor social, ao trabalho útil. E, neste sentido,

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Essa a afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto.

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), *por meio do trabalho com valor social* (não do ‘trabalho’ de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento. (FREITAS, 1995, p. 100).

Contudo, destaca o autor, alunos não se relacionam da mesma maneira com o saber. Ainda, os professores não se relacionam da mesma forma com os alunos e esta diferença depende de suas origens sociais, de classe. Assim, na relação professor-aluno/saber / trabalho material, os professores não se relacionam da mesma forma com os alunos e tal diferença depende das origens sociais destes sujeitos. A relação predominante neste contexto é a relação ‘aluno (proprietário) / professor / saber’, e a relação ‘aluno (trabalhador) / professor / saber, torna-se secundária. Não havendo resistência, conforme Freitas (1995), o professor assume os interesses dos alunos /proprietários, que tendem a ser dominantes no interior do aparato escolar e, a relação com o saber, se dá com base nestes interesses predominantes que determina toda a organização do trabalho pedagógico no interior da instituição escolar.

Em toda esta dinâmica, aluno e professor, enquanto trabalhador do ensino, estão alienados dos processos mais gerais da escola como um todo, e no interior da sala de aula, não participando da gestão da escola enquanto um coletivo organizado e responsável pelas decisões quanto aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar (FREITAS, 1995, p. 113). Com isso, para Freitas,

A relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) leva-os a reconhecer que somente a sua superação na prática da escola, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor / aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da ‘didática’ têm que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho na escola. Deveremos resistir à tendência de permanecermos isolados no interior da sala de aula atual. (1995, p. 113-114)

Destacamos que a teoria pedagógica deve estar articulada coerentemente com estes elementos de forma a garantir de fato a superação da alienação do ser humano no

processo de trabalho realizado no interior da escola, desde os cursos de formação de professores, o que exige, concomitantemente, a defesa e construção de um projeto de sociedade superador do capitalismo.

Referências Bibliográficas:

- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FACED/UFBA. *Programa da Disciplina Natação I*. Salvador, Mimeo, 2009.
- FREITAS, L C de. *Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'*. In: Educação & Sociedade, Ano IX, n. 27; set., p. 122-140. São Paulo, Cortez, 1987.
- FREITAS, L C de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, Papirus, 1995.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. *Visão Didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro, Ao Livor Técnico, 1991.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. *Textos Pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física*. 3ª. ed. Ijuí: Unijuí, 2005,
- TONET, Ivo. *Sobre o Socialismo*. Curitiba, HD Livros, 2002.
- VÁZQUESZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 3ª ed., São Paulo, Papirus, 1994.
- VEIGA, I. P. (org.). *Projeto Político Pedagógico a Escola – uma construção possível*. São Paulo, Papirus, 1995.

Nair Casagrande
Profa. Adjunto I da FACED/UFBA
Alameda Carrara, 170 Apto. 103
Salvador – Ba
Endereço Eletrônico: naircasagrande@yahoo.com.br
Recurso Tecnológico para Apresentação: data show