



OS PERIGOS DA CONFUSÃO DE FRONTEIRAS EPISTEMOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Mário Luiz Ferrari Nunes¹

RESUMO

Tencionamos analisar como as concepções de professores e alunos de graduação acerca da prática pedagógica permitem a compreensão superficial do objeto de conhecimento e objetivos educacionais da Educação Física escolar. Os resultados obtidos a partir de entrevistas focalizadas indicam que as disciplinas da graduação que tratam do ensino das práticas corporais favorecem a confusão de fronteiras epistemológicas do componente e potencializam a hegemonia da racionalidade neoliberal. PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Superior; Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

O debate atual a respeito da formação do professor de Educação Física (EF) coloca o currículo da graduação em xeque. O enfoque central recai na dicotomia licenciatura e bacharelado e, com isso, indaga-se qual a identidade docente projetada. Questiona-se o fato da formação inicial ser dominada pelo ensino de conceitos relacionados ao domínio do corpo e das técnicas necessárias para o ensino das práticas corporais. O saber-fazer do professor também é problematizado. Neste caso, debate-se se o currículo apresenta excesso/ausência de teoria ou excesso/ausência de prática. Avalia-se, ainda, se a formação docente projetada está comprometida com as lutas contras as desigualdades sociais ou favorece a mercantilização de saberes e das práticas corporais, como quer o mercado produtivo.

De modo geral, os debates corroboram a afirmação de Tardiff (2002), que indica que os cursos de formação de professores são formulados segundo uma lógica disciplinar, altamente fragmentada e especializada, as disciplinas são de curta duração e não têm relação entre si. O resultado tem sido a atribuição de um aspecto genérico ao conhecimento, que pouco contribui para a ação do egresso.

Essa generalização encontra ecos nos estudos de Nunes (2016). Para o autor os modos de subjetivação presentes no currículo da formação inicial produzem confusões de fronteiras epistemológicas, que implicam uma prática pedagógica na escola sem nexos e despolitizada, porém permeada por discursos que reiteram as promessas modernas de emancipação e autonomia. Para o autor, o efeito disso pode ser a capitulação do professor, da EF escolar e da escola pela racionalidade neoliberal e sua lógica mercantil.

¹ Faculdade de Educação Física da Unicamp (FEF/Unicamp), mario.nunes@fef.unicamp.br

A fim de contribuir com esse debate, esta pesquisa tencionou compreender como os professores da educação básica e alunos em formação concebem a prática pedagógica para a EF escolar e como suas concepções, em alguma medida, favorecem a compreensão superficial do seu objeto de conhecimento e objetivos educacionais, potencializando as forças neoliberais.

2 METODOLOGIA

Foram entrevistados 25 participantes, sendo 10 professores e 15 alunos. Os professores frequentam um curso de especialização em EF escolar, atuam nas redes públicas e particulares de ensino de várias cidades e formaram-se no período entre 2008 e 2015. Os alunos provieram da disciplina de estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em EF em uma Unipública.

A fim de facilitar o estudo de pontos de vistas subjetivos em diferentes grupos sociais, aplicou-se uma entrevista focalizada por meio de perguntas semi-estruturadas (FLICK, 2009). Questionou-se: a) o que a EF deve ensinar? b) o que os alunos devem aprender? c) quais são as atividades de ensino empregadas, bem como os critérios da sua organização, para alcançar o que se pretende?

Os dados produzidos foram apresentados aos participantes, a fim de atender ao esquema de múltiplas vozes, proposto por Gergen e Gergen (2006). De acordo com os autores, o esquema é potencialmente promissor em sua capacidade de reconhecer os problemas da validade da análise, assim como permite um leque maior de interpretações. Não houve a intenção de quantificá-los. O objetivo central foi identificar, analisar e problematizar em conjunto as respostas.

3 DESCRIÇÕES, RESULTADOS, INTERPRETAÇÕES...

As respostas da primeira questão variaram entre conteúdos pertinentes a temas como aptidão física, habilidades motoras, consciência corporal, esportes e suas regras, sendo que este último item não foi citado pelos discentes. Todos citaram cultura corporal. Em relação ao que o aluno deve aprender, indicaram o saber-fazer do gesto técnico dos esportes hegemônicos, o domínio de algumas habilidades motoras fundamentais e a aquisição do hábito de praticar atividade física por toda a vida. Todos os professores afirmaram que a EF deve ensinar comportamentos e modos de socialização. Os discentes não fizeram menção a esses conteúdos. Quanto aos modos de ensinar, assinalaram a exposição de conceitos e fatos, o uso de jogos educativos e atividades adaptadas das práticas corporais, selecionadas e organizadas a partir das necessidades e faixa etária dos alunos.

A partir da leitura coletiva dos dados, algumas problematizações foram suscitadas: a) por que os professores em atuação destacam a aprendizagem de comportamentos sociais e os discentes não? b) por que a seleção dos conteúdos e a organização das atividades de ensino são semelhantes? c) com base nos conteúdos e atividades de ensino propostos, qual concepção de currículo está em questão e quais são as identidades projetadas? d) por que a noção de cultura corporal emergiu em todas as respostas?

Os professores advogam que os conflitos e a falta de respeito por parte dos alunos “de hoje” são os maiores problemas da escolarização básica e que estes

decorrem de problemas familiares. Ressaltam ainda a exigência hierárquica para com o controle dos alunos. Defendem que para garantir a disciplina, o ensino tem que estar centrado no docente. Para os alunos, o tema do comportamento não emergiu. Ambos assinalam que isso não é tratado na formação inicial. Respostas que reforçam que a aprendizagem a respeito da função da escolarização como dispositivo de governo das populações (VARELA; URIA, 1992) se dá *in locu* (NUNES, 2016).

Essa resposta foi articulada com a segunda questão e problematizada por todos os participantes da pesquisa ao analisarem o modo como aprendem na faculdade métodos para ensinar as práticas corporais. Enfatizam que o foco dessas aulas é a garantia da aprendizagem de todos, que os processos de ensino são transmitidos pelos especialistas e que esses e outros métodos estão presentes em publicações da área. Enquanto sujeitos dessas aulas, o que produzem tem apenas finalidade avaliativa. Ou seja, assim como na escola, o ensino superior é majoritariamente centrado no professor.

Essas afirmações confirmam os estudos de Cuban (1992). Ele demonstra que teorias curriculares influenciam vocabulários e ideologias dos professores, conteúdos de livros didáticos e programas de ensino, mas não impactam em mudanças significativas na prática docente. O que os entrevistados anunciam são pequenas variações ou uma mistura entre o ensino centrado no professor e o centrado no aluno, com maior dominância de atividades pautadas no primeiro modelo.

Informam os participantes, que os modelos que acessam a respeito das formas de planejar e executar a prática de ensino na sua formação não consideram o modo como os professores as operam em contextos reais. Predominam aulas nas quais praticam a modalidade, vivenciam seus processos pedagógicos ou os aplicam para os colegas, que não manifestam resistências. Quando ocorrem, o professor responsável é quem atua e, muitas vezes, mediante coação por nota.

Além disso, os métodos se ancoram em teorias psicológicas da aprendizagem, que ocupam parcela significativa da carga horária da formação docente desde os anos 1990. Como defende Silva (1992), a psicologização da educação tem como efeito a sua despolitização, pois se reduz o problema de aquisição do conhecimento à questão de método e, com isso, isolam-se as questões política, social e cultural que atravessam a escola. Reforça que a escola é uma instituição inserida numa teia de poder e controle, na qual, muitas vezes, a aprendizagem de conceitos é menos importante do que a de comportamentos. Como idealizou Tyler (1974), a aquisição de conteúdos deve objetivar a mudança de comportamento e, para isso ocorrer, é o especialista quem deve selecionar e organizar as atividades de ensino. Suas ideias tecnicistas parecem permanecer imutáveis.

Em relação à terceira questão, os professores indicaram pouca compreensão tanto sobre o campo do currículo como a respeito do debate da produção de identidades. Sem exceção, explanaram que esses temas não compuseram a sua formação. Disseram que as aulas que realizam podem ser enquadradas em duas ou três abordagens de ensino, aproveitando o que há de melhor em cada uma, anunciado a confusão de fronteiras. Em relação às identidades, as falas indicaram a despolitização da formação docente, naturalizando a educação para a cidadania e autonomia.

Os alunos perceberam que as respostas dadas tanto em relação ao que se quer ensinar como ao que se pode aprender foram compostas por concepções diversas de EF. Diante disso, assinalam que fica difícil especificar tanto uma concepção de currículo como a projeção de identidades. No entanto, não percebem problemas em ensinar de tudo um pouco, reforçando a confusão de fronteiras.

A resposta para a quarta ganhou aspectos evolutivos. Assinalam que o ensino da cultura corporal indica uma superação natural da área quanto aos aspectos seletivos do ensino do esporte. Desconsideram o currículo como um campo de luta por significados (SILVA, 1999). Explicam o conceito de cultura corporal de modo genérico e não conseguem especificar como e o quê se aprende nas aulas de EF que a tratam como objeto de conhecimento. Questionados, todos disseram saber que a EF escolar está na área de códigos e linguagens, mas não sabem o porquê disso. Sublinharam que não há disciplina na formação que trate especificamente da área da linguagem. Reforçaram aspectos relativos ao saber fazer as práticas corporais hegemônicas, acrescidos de elementos tomados como críticos bastante superficiais, como conhecer os aspectos históricos de cada prática corporal abordada.

Questionados em relação ao tema do currículo e da identidade, enfatizaram que nas disciplinas específicas relativas ao ensinar a aprender, os docentes responsáveis não localizam as bases epistemológicas que as sustentam. Tampouco se referem ao contexto da sua produção, as forças que a fizeram emergir, nem a qual concepção de sujeito e sociedade visam produzir. Quando o fazem, tudo parece natural e decorrente do progresso evolutivo da humanidade e da EF. Por apresentar uma pedagogia asséptica, fazem crer que o método que a todos inclui garante a coesão das aulas, a cooperação e a aprendizagem. Caso isso não ocorra, a culpa é do professor. Em relação às aulas que tratam das teorias do conhecimento e da EF, indicam que são superficiais e genéricas. O que impede uma compreensão crítica do objeto de conhecimento de cada uma e dos objetivos das pedagogias decorrentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as respostas produzidas reforçam o distanciamento da formação inicial em relação às questões da escola. As aulas citadas não capacitam os professores a enfrentarem os problemas da heterogeneidade do público escolar, por não abordar as relações de poder que permeiam as aulas, as práticas corporais, as bases epistemológicas que as sustentam, o currículo e a escolarização.

A noção de aprendizagem em questão indica a força do conceito produzido pela psicologia no final do século XIX e a sua revitalização na atual sociedade da aprendizagem. Mais! Por reforçar as questões de método, as aulas em que se aprende a ensinar não mencionam que os aspectos de controle e regulação presentes na escola podem decorrer dos modos como se produzem e são tratadas as diferenças, tanto nas aulas da faculdade como na escola. O resultado é a busca perene por novas estratégias de ensino, divulgadas em cursos extras (ou livros com aulas prontas). Indicadores que colocam discentes e docentes como eternos aprendizes e o conhecimento como produto a ser mercadizado.

Pode-se dizer também que por tratar a aprendizagem de forma neutra e desconectada das relações saber-poder que a produziram, as aulas abordadas

favorecem a confusão de fronteiras epistemológicas da EF. Como resultado, contribuem para espalhar a crença que se pode aproveitar o que há de melhor em cada teoria de currículo. Reforçam também que o cidadão crítico, autônomo e participativo é um projeto universal. Não por menos, para os docentes em atuação o comportamento social é o objeto da EF escolar. Vê-se por essas lentes mais um atalho para o neoliberalismo capitular a educação, educadores e educandos.

Entendemos que, por possibilitar a compreensão superficial do objeto de conhecimento e objetivos educacionais da EF escolar, o modelo de aula aqui exposto torna-se um risco que potencializa a hegemonia da racionalidade neoliberal nos processos de escolarização. Realçamos que elas precisam ser problematizadas nos debates a respeito da formação docente.

LOS PERIGOS DE LA CONFUSIÓN DE LAS FRONTERAS EPISTEMOLÓGICAS PARA EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN: Nos proponemos analizar las concepciones de los profesores y estudiantes graduados sobre la enseñanza de la práctica permitirá comprensión superficial de los conocimientos y las metas educativas del objeto de Educación Física. Los resultados obtenidos de entrevistas focales indican que las disciplinas de graduación que se ocupan de la enseñanza de las prácticas corporales favorecen la confusión de los límites epistemológicos del componente y mejorar la hegemonía de la racionalidad neoliberal.

PALABRAS CLAVE: Currículo; Educación Superior; Educación Física

THE DANGERS OF EPISTEMOLOGICAL BORDERS' CONFUSION FOR PHYSICAL EDUCATION.

ABSTRACT: We intend to analyze how the conceptions of teachers and undergraduate students about pedagogical practice allow the superficial understanding of the object of knowledge and educational objectives of the School Physical Education. The results obtained from focused interviews indicate undergraduate disciplines dealing with the teaching of corporal practices favor the confusion of the epistemological borders of the component and potentiate the hegemony of the neoliberal rationality.

KEYWORDS: Curriculum, Higher Education, Physical Education

REFERÊNCIAS

CUBAN, L.. Como os professores ensinavam: 1890-1980. Dossiê História da Educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 6, p.115-127, 1992.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERGEN, M.M.; GERGEN, K.J Investição qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NUNES, M. L. F. **A arte do egresso de Educação Física na sociedade globalizada**. Relatório de pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, T.T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, nº18, v.2, p. 3-10, 1992.

SILVA, T.T. **Teorias de Currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto, 1999.

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

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VARELLA, J.; URIA, F. A. A maquinaria escolar. **Teoria & educação**. Porto Alegre, nº 6, p. 68-96, 1992.