



## PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REALIDADES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO.

Chaysther de Andrade Lopes<sup>1</sup>  
Nestor Persio Alvim Agrícola<sup>2</sup>  
Keila Márcia Ferreira de Macêdo<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo trata de uma pesquisa realizada com os professores de Educação Física escolar da rede pública na região sul de Goiás, com o propósito de verificar e analisar os elementos que compõem a prática pedagógica e seu referencial predominante. Dentre as variáveis do processo didático, foram identificadas três: objetivos e finalidades; estratégias e conteúdos; avaliação e ancoragem. A prática pedagógica encontra-se em processo de transformação. Essa transitoriedade diz respeito à passagem do paradigma técnico desportivo para a orientação progressista e configura-se, neste momento, como ação confusa, contraditória e ambígua.

**Palavras-chave:** Didática Multidisciplinar; finalidades; Educação física escolar.

**Abstract:** This article comes to a search performed with physical education teachers in public school in the south of Goiás, in order to verify and analyze the elements of his pedagogical practice and prevalent referential. Among the variables of the didactic process, were identified three: goals and objectives, strategies and content, evaluation and anchoring. The pedagogical practice is in the transformation process. This transience concerns to passage of techno sports for progressive orientation and is configured at this time, as the confusing, contradictory and ambiguous action.

**Keywords:** Multidisciplinary curriculum; purposes; school physical education.

### A didática como referencial teórico prático da ação pedagógica

A reflexão sobre o processo formativo educacional encontra sempre questões fundamentais, pelo fato de tratar-se de uma ação e intervenção humanas, e, portanto, inexata, subjetiva, muitas vezes transitória e outras imaterial. Mas, onde está a materialidade do processo educacional, no conteúdo? No método? No aluno? No conhecimento? Na visão daquele que educa essa materialidade encontra-se em alguns elementos diversos que podem ser definidos, ao fim e ao cabo, como didática. É o ramo da ciência pedagógica que trata da intervenção direta e intencional no processo de formação escolar.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, professor do curso de Educação Física UFG Jataí. Contato: chaysther-lopes@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação, professor do curso de Educação Física UFG Jataí. Contato: nestoralvim@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Ciências da Religião, professora do curso de Educação Física UFG Jataí. Contato: kmcarvalho@yahoo.com.br



Temos observado, ao longo dos últimos tempos, um processo evolutivo no entendimento dos conceitos de didática e de sua função na ciência pedagógica. Passamos de uma concepção de didática como “*ramo da ciência educacional que trata do como ensinar*”, a uma concepção que se preocupa não só com o *como ensinar*, mas com o *como se aprende*. Neste ponto há uma adoção sistemática da psicologia e suas teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humano que passam a dar suporte às proposições do *como se ensina*, referenciadas no *como se aprende*.

O que importa é a capacidade do professor para traduzir “os conteúdos de aprendizagem” em “procedimentos de aprendizagem”, isto é, em uma seqüência de operações mentais que ele procure compreender e instituir na sala de aula. (MEIRIEU, 1998, p. 117)

O que deve ser pontuado aqui é que, embora ensino e aprendizagem sejam elementos do fenômeno educativo profundamente relacionados, são coisas diferentes. Um não pressupõe o outro de forma imediata, ou seja, nem todo ensino se converte em aprendizagem e nem toda aprendizagem é fruto de um ensino sistemático.

Dentro deste processo de evolução ocorre, então, uma nova aquisição ao acervo teórico conceitual da didática: O referencial sociológico. Não se pode propor formas de se ensinar sem se compreender como se aprende, como também não se pode ensinar sem saber o *para quê* ensinar. A finalidade e o posicionamento político presente no processo educacional passam a ser objetos da didática na medida em que esse *para quê* pode assumir diversas faces. As possibilidades que a literatura educacional apresenta para esse novo item da didática são variadas e ecléticas. Existem finalidades variadas: formar competências; habilidades; consciência disso ou daquilo; desenvolver diferentes tipos de inteligência; atitudes; valores; senso crítico; humanização; emancipação etc. O discurso didático adquiriu novo formato: *não se pode ensinar sem sabermos como se aprende e sem sabermos para quê ensinar*.

...para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios de sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira. (LIBÂNEO, 1994, p. 24)

Mais recentemente, outro referencial foi incorporado ao entendimento de didática que por conseqüência trouxe novo discurso: *O para quê ensinar só tem sentido se pensarmos no homem situado histórica e culturalmente*. O Homem educado é educado em um espaço e em um tempo específicos que correspondem à realidade cultural, étnica, histórica e social desse



Homem. Isso revitalizou a afirmação escolanovista de que deve-se valorizar os saberes que o aluno já tem, utilizando-os como ponto de partida para novos saberes, no sentido de reformulação e ancoragem do que e no que já se sabe.

Dessa forma, o ponto de partida para o estudo dos conceitos de volume, força e peso, por exemplo, será as noções que os alunos levam para a aula, oriundas de sua vivência cotidiana. A função do professor consiste em aprofundar e enriquecer essas concepções... (GASPARI,2003, p. 20)

Essa nova referencia tem forte influencia da antropologia moderna caracterizada pela valorização dos diferentes hábitos e culturas.

Qual será o próximo referencial da didática? Diante deste ecletismo, não nos atrevemos a fazer nenhum exercício de futurologia, mas apenas considerá-los, todos os que já foram dados, importantes para a evolução do processo educacional. A didática é, então, um campo de estudos multidisciplinar que agrega pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, antropologia, e que não poderia ser diferente, dado seu grau de importância social, conforme nos mostra Libâneo (1994, p. 25)

A didática é o principal ramo de estudos da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos...

Na Educação Física a didática ainda mostra um diferente complicador que se apresenta na dimensão do *fazer*. Enquanto nas outras disciplina escolares o fazer é apenas a etapa final de um processo de operações cognitivas de raciocínio relacionadas a uma resposta a ser dada, na Educação Física o fazer é a etapa central do entendimento do conteúdo tratado, uma vez que a vivência é o pressuposto fundamental para tal entendimento. Pode-se pensar que, em nossa compreensão, estamos substituindo as operações cognitivas, que são o elemento central em disciplinas como a matemática e a história, pelo fazer prático corporal, mas não se trata disso. Em Educação Física o fazer prático corporal é requisito (elemento) das operações cognitivas, e a finalidade imediata não é somente o entendimento do conteúdo, mas a vivência dele. A Educação Física, diferentemente do que se poderia pensar, não é uma disciplina que dispensa o desenvolvimento mental e as operações cognitivas, mas utiliza-se de um caminho diferente para este desenvolvimento: o fazer prático corporal.

O complicador está, portanto, na compreensão de que qualquer sistematização da didática que não privilegie o fazer prático corporal, enquanto mediação, é insuficiente para a



Educação Física. Toda mediação, a fim de alcançar algum objetivo formativo, deverá ser referenciada no fazer corporal. Neste sentido, é necessário destacar o valor das propostas críticas da Educação Física (Crítico superadora e crítico emancipatória) que tratam o objeto, o conteúdo, em três dimensões: fazer, sentir e pensar.

Não podemos, no entanto, deixar de considerar que embora estas propostas estejam publicadas a quase vinte anos, ainda não atingiram uma dimensão significativa na prática pedagógica de algumas localidades ou regiões do país. Nos propusemos, então, a investigar essa prática didático-pedagógica na região sul de Goiás, na intenção de verificar o que se faz na Educação Física da região; quais os conteúdos predominantes; qual o paradigma conceitual prevalece. É preciso deixar claro que defendemos um posicionamento favorável às abordagens críticas da Educação Física, por entender que não são propostas fechadas ou rígidas, mas dão margem a possibilidades de interpretação e adaptação variadas, o que se torna essencial para uma realidade escolar precária e diversa.

As propostas, tanto de Kunz (1994) quanto do Coletivo de Autores (1992), embora diferentes, guardam incontestáveis semelhanças e são bastante abrangentes no sentido de implementar, de forma criativa e autônoma, as práticas pedagógicas. As dimensões do *fazer*, *sentir* e *pensar*, na ótica de uma didática multidisciplinar, representam um universo de possibilidades de grande valor para a área.

## **A pesquisa: Métodos, definições, e incertezas.**

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada com professores de Educação Física que atuam na área escolar, especificamente na região sul de Goiás. Nossa intenção foi identificar e analisar os elementos que compõem a didática cotidiana aplicada por esses professores em suas aulas a partir de um referencial crítico progressista expresso na literatura tanto da Educação quanto da Educação Física. Nossa coleta de dados, no entanto, ficou restrita a um único instrumento: a entrevista com os professores, que acabou revelando-se insuficiente para a elaboração de conclusões mais detalhadas. Porém, mesmo com essa limitação, os dados levantados foram-nos de grande valor para a compreensão desta realidade que acabou revelando-se diversa e dialética.

A pesquisa em didática é sempre um exercício de reflexão, na medida em que as práticas reais acontecem a partir de um ecletismo teórico-espontâneo claro, marcando o



campo com incertezas dificultando, assim, qualquer tentativa de sistematização das variáveis do processo a serem investigadas. No entanto, as variáveis identificadas no processo didático, a partir de algumas propostas teóricas, dizem respeito à visão multidisciplinar e às dimensões particulares da didática da Educação Física. Uma dessas referências é o trabalho de Nerici (1987) que vem dando suporte teórico a uma série de outros estudos e propostas sobre didática e que descreve como elementos do processo didático: planejamento, execução e avaliação. Partindo dessa divisão, elaboramos um agrupamento para as variáveis um pouco mais abrangente na qual procuramos contemplar a dimensão cotidiana da prática dos professores pesquisados, são elas: objetivos e finalidades de aula; estratégias e conteúdos utilizados; avaliação e ancoragem das práticas pedagógicas. Essas variáveis foram utilizadas como parâmetro, tanto na elaboração do roteiro de entrevistas quanto na análise dos dados coletados. As entrevistas seguiram as orientações de Szymanski (2002), e as análises dos dados foram de acordo com o método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Foram realizadas entrevistas com 24 (vinte e quatro) professores de Educação Física licenciados e atuando na área escolar das seguintes cidades da região sul de Goiás: Morrinhos, Goiatuba, Caldas Novas e Itumbiara.

### **A realidade dialética presente nas falas**

Nossa investigação nos revela que o grupo de professores está dividido quanto à participação do aluno no processo de planejamento do trabalho pedagógico. Enquanto alguns consideram valiosa e importante as sugestões e opiniões dos alunos na elaboração das atividades, objetivos, metas, conteúdos e avaliações, outros não enxergam de que maneira o aluno poderia opinar ou sugerir sobre proposições proveitosas para seu próprio desenvolvimento.

A valorização da participação do aluno no processo de planejamento se revela em duas perspectivas:

1. no uso e compreensão das atividades ou aulas anteriores, no sentido de implementar e melhorar as próximas aulas, e
2. no atendimento aos desejos e interesses dos alunos.



Fica claro que na primeira perspectiva a participação está na possibilidade de adequação dos mecanismos de aula para alcançar objetivos determinados que são pré-estabelecidos e contam com alguma rigidez. Na segunda perspectiva percebe-se uma flexibilização de objetivos, na medida em que é colocado como prioridade o atendimento de interesses, preferências ou desejos dos alunos. Isso acaba por permitir certa aleatoriedade nos objetivos e finalidades de aula.

Qualquer das duas perspectivas tem seus limites. Tanto a imposição de objetivos rígidos quanto a liberdade de objetivos flexíveis ou espontâneos podem ser entendidos como limitadores de uma prática pedagógica efetivamente formadora. Objetivos rigidamente pré-estabelecidos podem configurar uma desconsideração das especificidades de grupos e até de indivíduos, cristalizando-se em práticas pouco democráticas e impositivas. Entretanto, objetivos demasiadamente flexíveis podem configurar-se como espontaneísmo despropositado, que *ao se tentar fazer muito, acaba não se fazendo nada*.

Ainda sobre os objetivos das aulas, os dados nos mostram que são elaborados e propostos a partir de três diferentes dimensões. A primeira dimensão – também a que aparece com mais frequência – refere-se ao aspecto motor do educando. Todas as falas que citam como objetivo da Educação Física o desenvolvimento de “*habilidades motoras*”, “*aperfeiçoamento motor*”, “*aprendizagem motora*” ou ainda o “*incentivo ou desenvolvimento do esporte*” foram agrupados numa mesma dimensão. A segunda dimensão refere-se às falas dirigidas ao aspecto recreativo, prazeroso ou lúdico como objetivo da aula. A terceira dimensão, diferentemente das outras, refere-se como objetivo à constituição de valores humanitários e morais nos educandos por intermédio das aulas de Educação Física.

Se ao refletirmos sobre essa realidade utilizarmos, como suporte, as propostas críticas da educação Física e suas proposições acerca dos saberes próprios da disciplina (fazer, pensar, sentir), verificamos que as três dimensões citadas nas entrevistas revelam-se insuficientes. A valorização unicamente do aspecto motor da atividade de aula vai na contra mão das orientações modernas da Educação Física (PCNs, Propostas críticas, Ed. Física Plural, Concepção de aulas abertas etc.) e configura-se, na realidade, como retorno ao paradigma da aptidão física que predominou no país até por volta dos anos 1980.

A dimensão lúdica das atividades de aula, que é priorizada por parte dos professores, também carece de maiores entendimentos. O elemento prazeroso das atividades deve ser



considerado fundamental, mas como característica, e não como finalidade. O prazer de fazer ou aprender a fazer mostra-se essencial para a internalização e reflexão dos conteúdos, porém o prazer enquanto finalidade é, muitas vezes, vazio de conteúdo ou de significação. O aspecto lúdico serve como tempero das mediações que se fazem necessárias ao longo do processo de formação, e não deve ser tomado como finalidade, pois, se assim for, pode não passar de recreação estéril e vazia de sentido. Adotar o prazer ou a ludicidade como objetivo torna-se insuficiente para o processo educacional porque revela-se perigosamente vazio de conteúdo.

A aquisição ou internalização de valores humanos e morais é, sem dúvida, algo essencial para o processo de humanização, porém valores como ética, respeito, cooperação, só podem ser apreendidos se as atividades propostas oportunizarem a vivência de situações que exigem tais atitudes. Valores enquanto conceitos abstratos com pouca ou nenhuma aplicabilidade no dia a dia da escola são conteúdos com prazo de validade, isto é, permanecem nos alunos por algum tempo e depois são abandonados e esquecidos. A vivência de valores humanos absolutos (BETTI, 1994) está intimamente relacionada ao “*saber sentir*” na medida em que perpassam as atitudes em aula e proporcionam o juízo dessas atitudes gerando emoções e sentimentos essenciais para a humanização. Devemos lembrar que Freire (2002) expõe que a característica que nos diferencia dos animais, configurando o humano, é a capacidade de se emocionar e ter sentimentos.

Apesar do objetivo da constituição de valores aparecer em um pequeno número de professores pesquisados, verificamos que a grande maioria admite como elemento mais importante da aula o relacionamento em grupo. Esta é uma marca do grupo de professores estudado: a contradição. Entre esses professores, a maioria adota como objetivo o desenvolvimento motor do educando, porém admite como elemento mais importante da aula a convivência cooperativa e harmoniosa entre os alunos. O caráter contraditório aparece na consideração de que o que há de menos importante na aula é o aspecto físico e motor, conforme citado pela grande maioria dos entrevistados. Entendemos que valorizar a convivência entre os alunos no espaço da aula de Educação Física é permitir a constituição de laços de amizade e fraternidade, o que subentende respeito, cooperação, ética etc. Os dois pontos de vista antagônicos referem-se a “objetivo de aula” e a “elemento de maior importância na aula”. O antagonismo não está somente naquilo que é citado como objetivo e como elemento mais importante da aula, mas também no entendimento de que o objetivo da



aula não é o elemento mais importante dela. O que poderia ser mais importante numa aula do que seu objetivo, sua finalidade, seu “*para quê*”?

Outro dado que reforça o ponto de vista da constituição de valores através da convivência harmoniosa enquanto objetivo é a citação das características da aula perfeita segundo os entrevistados. As características daquilo que seria uma aula perfeita para a maioria dos professores, são interesse e participação. Esse dado reforça o sentido da sociabilização dos alunos que deve se fazer presente nas aulas juntamente com uma atitude positiva e receptiva frente aos conteúdos. A instrumentalização também é uma característica bastante citada para a aula ideal. Embora o desenvolvimento dos aspectos físicos e motores presentes na aula não sejam citados como indicativos de uma ótima aula, a disponibilidade de materiais pedagógicos o é. Vejamos, então, quais os materiais pedagógicos utilizados com mais frequência nas aulas: o material de uso mais citado, e que aparece no depoimento de 100% dos entrevistados, é a bola. Há também materiais como cordas, arcos, cones, bancos, bastões e elásticos, que aparecem com alguma frequência nas entrevistas. Apenas um dos professores indicou materiais de sucata, lençóis, giz e tabuleiro de dama. Outro, ainda, indicou textos, vídeos e apostilas.

Percebe-se, diante desses dados, que há uma predominância do uso e da preferência de materiais que se aproximam bastante dos que são usados em treinamento técnico desportivo. Não estamos querendo dizer que um determinado material carrega o estigma de ter esse ou aquele uso. Sabemos que as possibilidades são infinitas para o uso e aproveitamento de materiais, porém indicamos a suspeita de que se as características centrais da aula perfeita são interesse e participação por parte do aluno, e ainda uma farta instrumentalização (esta bastante parecida com a das equipes de rendimento esportivo), então pode haver aí um disfarce de interesses reais ligados ao desempenho físico por parte dos professores, ou um possível pensamento utópico sobre sua prática que os leva a imaginar que a reprodução, o mais fiel possível, das condições do treinamento desportivo é o que pode haver de melhor.

Segundo as falas, as principais dificuldades enfrentadas na prática pedagógica são: falta de material; baixa motivação e interesse dos alunos; indisciplina e estrutura física da escola. Esses dados vêm confirmar o que foi dito na questão que se refere às características da aula perfeita, e, ainda, reforçar nossas suspeitas de que grande parte desses professores tem um pensamento segundo o qual a Educação Física escolar está, de alguma forma, atrelada ao esporte de rendimento. Não podemos deixar de notar que as dificuldades apontadas situam-se





em duas dimensões: a falta de material e estrutura física inadequada, e a desmotivação e desinteresse. Os primeiros são fatores extrínsecos ao sujeito da aula, ao passo que desinteresse, desmotivação e indisciplina, são fatores intrínsecos, mas que, no entanto, segundo a vasta literatura neste sentido, podem ser despertados e conquistados através de algumas estratégias.

Fica evidente, nesses dados, que o professor considera os fatores extrínsecos como causa dos fatores intrínsecos, e isso não é inteiramente verdadeiro. Sabemos que o mundo interior do sujeito, suas representações, sua subjetividade, não se formam apenas a partir de experiências vividas, mas também a partir de narrações ou experiências indiretas, o que nos leva a considerar que esse desinteresse, desmotivação e indisciplina podem ter outras causas que não as condições materiais. Não considerar essa possibilidade é acreditar que a raiz do problema está unicamente na precária instrumentalização da escola. Se essas condições materiais forem referentes unicamente àquele material já citado, então podemos subentender que o ideal de aula para esses professores é muito semelhante ao treinamento desportivo.

Apesar dessas deduções não passem de uma suspeita que na verdade não pode ser comprovada facilmente, outros dados nos indicam essa mesma direção. Perguntamos aos professores como é a participação dos alunos na aula e grande parte deles nos diz que a participação é boa e satisfatória com razoável demonstração de interesse. Nesta questão devemos destacar um dado importante: foi comentado, por alguns entrevistados, que à medida que as idades e as séries dos alunos avançam, o interesse pelas aulas é cada vez menor, ou seja, alunos das primeiras séries da segunda fase do ensino fundamental são muito mais interessados na Educação Física do que alunos do ensino médio. Essa realidade pode ser explicada por diferentes hipóteses. Pode, o professor, estar usando uma estratégia única de aula para todas as séries, e que seria muito atraente para os mais novos, mas desinteressante para os mais velhos. Pode, o conteúdo das aulas, não ser suficientemente atrativo para os mais velhos por terem, estes, o senso crítico um pouco mais desenvolvido. Pode, o aluno, não estar conseguindo perceber a importância dos temas de aula para sua formação devido a uma contínua reprodução dos conteúdos das séries anteriores. Pode, a expectativa do professor quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos, estar defasada, e na verdade os alunos estarem bem a frente desta expectativa. Qualquer que seja a explicação para o fenômeno, cada hipótese acima colocada ganha sentido lógico se imaginarmos as aulas como sendo a reprodução das técnicas, gestos e dinâmicas do esporte de rendimento. Somente se as



atividades de aula forem selecionadoras, excludentes e reproduzirem a pirâmide esportiva é que germina o desinteresse pela Educação Física ano a ano, pois qualquer outra forma de atividade, que privilegie os aspectos lúdico, participativo e cooperativo, não se torna desmotivante, haja vista a teoria do jogo desenvolvida por Freire (2002), segundo a qual o impulso e o interesse para com o jogo é universal no ser humano, sem distinção de idade, tendo como pressuposto apenas características como: ludicidade, participação, cooperação, constituição de regras comuns, representatividade etc.

Nessa mesma linha de pensamento, foi perguntado sobre qual a expectativa do professor quanto às atitudes e comportamentos dos alunos em aula, e encontramos dados que reforçam a impressão de que a Educação Física escolar está orientada por aspectos puramente técnicos. Pelo que pudemos constatar, a atitude desejada pela maioria dos professores é uma atitude receptiva acompanhada de uma pré-disposição à participação nas atividades, bem como um constante estado de atenção. Para tanto, o comportamento desejado refere-se invariavelmente à disciplina em aula. Apenas um depoimento refere-se à atitude crítica, e outro cita a comunicação em aula entre professor e alunos como atitude desejada. Nenhum dos professores entrevistados citou atitudes que caracterizariam uma prática pedagógica progressista, tais como: atitude investigativa, autônoma, questionadora, sugestiva, cooperativa, reflexiva etc. Não que uma atitude receptiva, participativa e de atenção não possa caracterizar uma didática progressista, mas esses itens, apenas, nos indicam uma didática predominantemente voltada para o aspecto técnico, uma vez que são características desejadas igualmente para sessões de treinamento esportivo.

Posicionando-nos favoráveis às tendências Progressistas (Bracht, 1999) da pedagogia da Educação Física, sem, no entanto, desconsiderar as sistematizações clássicas da didática como nos mostra Nérici (1987); Pilleti (1986); Martins (1985) e Faria Júnior (1982), procuramos levantar dados que nos dessem uma visão mais detalhada sobre os procedimentos de aula. Buscando esclarecer sobre o suporte teórico dos professores entrevistados, no que diz respeito às atividades e suas formas nas aulas, perguntamos de onde as atividades de aula são tiradas, ou qual o referencial para elaboração dessas atividades. Constatamos que há uma divisão no grupo: enquanto quase a metade cita material bibliográfico como livros, apostilas, pesquisas publicadas, manuais, vídeos etc, o restante baseia a elaboração das atividades na sensibilidade e na experiência própria acumulada, argumentando, com isso, que conhece as necessidades dos alunos.



Da mesma forma que a pesquisa constante de novos mecanismos e perspectivas é algo essencial para o cotidiano do professor, a sensibilidade para se perceber onde está situado o interesse de uma turma de alunos é algo fundamental para o sucesso da aula (MEIRIEU, 1998).

Estamos diante de uma realidade dialética, na medida em que ambas as respostas tem seu grau de validade. Porém, a contradição encontra-se no segundo entendimento de cada uma das duas respostas: A busca constante de material bibliográfico pode-nos indicar um professor pouco motivado a refletir sobre a realidade de seus alunos, revelando-se na realidade como alguém que pouco se importa com a formação deles, escolhendo atividades aleatoriamente nos manuais na intenção de unicamente *passar o tempo*. Por outro lado, basear a elaboração de atividades na sensibilidade e na própria experiência pode soar como pura repetição aula após aula, ano após ano das mesmas atividades, e ainda um espontaneísmo pedagógico que não permitiria sequer que a aula fosse caracterizada como Educação Física escolar. Este dilema, no entanto, configura-se como limitação desta pesquisa, pois, para confirmarmos a hipótese verdadeira seria necessário um processo sistemático de observação de aulas, o que não foi feito. Entretanto, outras questões nos mostram sinais da realidade didática estudada.

Perguntamos se há semelhança entre a aula que o professor ministra atualmente e a aula que ele assistia quando era aluno, e encontramos praticamente uma unanimidade em dizer que não há semelhanças. Então perguntamos qual disciplina ou professor, na graduação, foi tomado como espelho ou como exemplo profissional, e quais as características desse professor ou disciplina. Para nós não houve surpresa ao constatar que os espelhos citados foram, em geral, de professores ou disciplinas técnicas da graduação, tais como; natação; atletismo; basquete; ginástica olímpica etc. também não houve surpresa quanto às características citadas que invariavelmente recaem na imagem do professor treinador. O que nos foi inesperado foi o fato de treze professores, dos vinte entrevistados, terem concluído sua graduação a menos de quinze anos, e dentre eles, nove a concluíram já no século XXI, isto é, professores formados na década de 1980 obviamente tiveram uma formação muito mais técnica devido às próprias exigências do período histórico. Porém, a tendência foi nos anos 1990 e até hoje, de uma formação pedagógica mais consistente, menos instrumental, voltada para o atendimento prioritário da Educação Física escolar. Portanto, essa identificação com os elementos técnicos da formação deveria estar presente somente entre os professores mais

antigos e não entre os formados recentemente. Este é mais um dado que confirma a relação quase que de subordinação da Educação Física escolar ao esporte especializado.

### **Autonomia das práticas ou subordinação ao esporte espetáculo.**

O limite de nossas argumentações não está na quantidade de dados levantados, mas no tipo de dado que neste caso se limita às falas dos professores. A confirmação de algumas impressões só seria possível a partir de um trabalho de observações sistemáticas. No entanto, consideramos que o dado que levantamos é suficientemente confiável no sentido de levantarmos algumas considerações.

Não são os estudos em didática que se mostram contraditórios ou dialéticos, como se poderia pensar, mas o estudo da realidade. A prática docente é sempre um campo de estudos repleto de contradições e conflitos porque se mostra sempre vinculado não só a conceitos e teorias acadêmicas e científicas, mas também a um mundo de representações e conceitos espontâneos que se mantêm cristalizados, quase que de forma inconsciente, dando suporte e legitimidade à essa prática cotidiana. O que se torna difícil de perceber nessa dinâmica é que muitas vezes essas concepções cristalizadas tomadas como universais e verdadeiras estão em contradição com aquilo que as orientações teóricas e acadêmicas expressam. Sendo assim, o que prevalece? Sem desvalorizar as possibilidades de construção e elaboração da prática, não podemos nos posicionar de outra forma que não seja favorável às sistematizações e orientações geradas no meio acadêmico, por dois motivos: 1º porque as propostas didático-pedagógicas de caráter acadêmico são sempre fruto de pesquisas científicas exaustivas e que contam com o rigor necessário para sua credibilidade e legitimação. 2º porque, apesar de não estarmos propondo uma sistematização, estamos falando do mesmo terreno, o acadêmico.

O que os dados nos mostram é uma freqüente oscilação entre um mundo de práticas cristalizadas no tradicionalismo e num acervo de representações cotidianas espontâneas, e a visita às orientações modernas e transformadoras da Educação Física na constante busca de sentido social para essa prática.

Tomando com referência noções relativamente simples do processo didático, somos freqüentemente levados de encontro à questões teleológicas do ato escolar. Libâneo nos diz: *“A ação didática se refere à relação entre o aluno e a matéria, com o objetivo de apropriar-se dela com a mediação do professor”*, o que nos leva a supor que *”[...]o professor tem*



*propósitos definidos no sentido de assegurar o encontro direto do aluno com a matéria”* (LIBÂNEO, 1994, p. 55). Em nossos dados, o que aparece “*assegurado*” é o estado hierarquicamente superior dos conteúdos esportivos em relação aos outros temas da Educação Física escolar. A presença do esporte enquanto conteúdo hegemônico da Educação Física não se dá de forma claramente intencional e consciente, mas tem como veículo uma estrutura ideológica que enrijece o entendimento daquilo que é e que pode ser conteúdo de aula. Isso se dá na opção, declarada pelos professores, por uma prática progressivista, porém por uma ação didático-pedagógica que se perde em procedimentos técnicos e concepções confusas e incompletas que fazem com que esta prática não passe de reprodução disfarçada de uma ordem liberal tecnicista.

Constata-se que há o entendimento da necessidade de superação do paradigma da aptidão física, porém esse entendimento revela-se superficial e dicotomizado, não encontrando suporte nem nos procedimentos conhecidos e aprendidos durante a formação acadêmica e nem na dinâmica social expressa na cultura ocidental neoliberal.

A ação prática de aula encontra-se desvinculada de um projeto de homem e de sociedade que é o que confere sentido a qualquer prática pedagógica. A vontade de se adotar uma perspectiva crítica (superadora, emancipatória) existe, entretanto a predisposição de conhecer mais profundamente essa perspectiva e de enfrentar as adversidades advindas dessa opção não se mostram fortes o suficiente. O que chamamos de adversidades são os problemas comuns que surgem do embate entre uma perspectiva progressista e a “cultura industrial” (BRACHT, 2003) que estabelece entre outras coisas: atividades mais adequadas ao tempo livre, como o esporte; a dinâmica social competitiva legitimada pelos meios de produção e consumo; a organização escolar voltada para o enquadramento à ordem social.

As imposições de nossa cultura, acompanhadas de uma racionalidade que freqüentemente nos exime do ato de pensar, colocaram o professor numa posição passiva ante sua própria intervenção. Os meios pelos quais se realiza a formação escolar só podem ter sentido se forem acompanhados de finalidades claras, o que vem sendo substituído por padrões e orientações técnicas que tem por propósito facilitar a vida do professor.

É necessário que fique claro que a pesquisa em didática precisa ser compreendida a partir de uma perspectiva ampla, o que significa, neste caso, a análise a partir de procedimentos de aula a fim de verificar o sentido político do ato educacional. Embora nossas



questões sejam simples e aparentemente de pouca abrangência, elas nos levaram a um nível de reflexão e análise que revelou a direção sócio política que a Educação Física nesta região do estado e do país tem tomado. O entendimento dos limites e possibilidades da Educação Física, enquanto ação transformadora no campo educacional, ainda é precário.

No entanto, podemos esperar para o futuro da Educação Física uma possível mudança na medida em que pudemos verificar a presença, mesmo que vaga, do pensamento progressista influenciando timidamente as ações didático-pedagógicas. Mesmo considerando verdadeira a força das manifestações esportivas competitivas legitimadas pela cultura industrial que impõe padrões de forma e conteúdo, devemos confiar na possibilidade da emergência do novo paradigma da Educação Física escolar, entendido como prática social viva.

#### **Referências bibliográficas:**

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa / Portugal: Edições 70, 1977.
- BETTI, Mauro. **Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Santa Maria. V. 16, n. 1, p. 14 – 21, out. 1994.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2ª ed. – Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos CEDES. São Paulo. Ano XIX, n. 48, p. 69 – 88, ago. 1999.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas SP: Papyrus Editora, 1994. (Coleção Corpo e Motricidade)
- FARIA JUNIOR, A. Gomes de. **Prática de ensino em Educação física: estágio supervisionado**. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1982.
- FAZENDA, I. C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1988.
- FREIRE, J. Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores associados, 2002.
- GASPARIN, J. Luiz. **Uma didática para a pedagogia Histórico-crítica**. – 2ª Ed. – Campinas: Autores Associados, 2003.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- GEBARA, Ademir. Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, W.W. (Org.) **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. – 10ª Ed. – Campinas: Papyrus, 2003.



LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, J. do Prado. **Didática geral**. São Paulo: Atlas, 1985.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** – 7ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

NÉRICI, I. Giuseppe. **Didática geral dinâmica**. São Paulo: Atlas, 1987.

PILETTI, Claudino. (org.) **Didática especial**. São Paulo: Ática, 1986.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**.  
Brasília: Plano editora, 2002.