

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e ação docente

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA HISTÓRICA E CRÍTICA:
UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

LUCIANE GORETE CARARO

MARINGÁ
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e ação docente

**POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA HISTÓRICA E CRÍTICA:
UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA**

Texto da dissertação apresentado por LUCIANE GORETE CARARO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr.: JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ
2008

LUCIANE GORETE CARARO

**POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA HISTÓRICA E CRÍTICA:
UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) – UEM

Prof^a. Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel - UEL

Prof^a. Dra. Regina Taam – UEM

Prof^a. Dra. Analete Regina Schelbauer (Suplente) - UEM

Data de Aprovação: 28 de março de 2008

Dedico este trabalho a meu marido e às nossas famílias.
Pessoas que apoiaram meus estudos, entenderam minha
ausência, cuidaram de meu filho, ampararam minhas
tristezas e sorriram com o meu sorriso.

A Deus, que é e está em todos nós.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, João Luiz Gasparin, por ter me ensinado a conhecer e a agir.

À professora Regina Taam, pelo brilho em seu olhar quando ensina.

À banca examinadora, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, Prof^a. Dr^a. Neusi Aparecida Navas Berbel, Prof^a. Dr^a. Regina Taam, Profa. Dr^a. Analete Regina Schelbauer, pelas leituras e contribuições.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação pelos diálogos, leituras e ensinamentos.

À Escola Estadual Ulysses Guimarães, seus professores, funcionários, alunos e comunidade, que, ao longo de doze anos, me fizeram professora.

A todos os pesquisadores em educação desse país, de todas as teorias, pela contribuição que oferecem às escolas, em específico à docência.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa.

Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:

“Não há mais o que ver”

Saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.

É preciso recomeçar a viagem. Sempre.
(José Saramago)

CARARO, Luciane Gorete. **POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA HISTÓRICA E CRÍTICA: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA.** 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, PR, 2008.

RESUMO

Este trabalho é um estudo com intervenção que buscou avançar na análise e entendimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a metodologia de ensino em Educação Física escolar, buscando constatar a possibilidade ou não dessas duas dimensões teórico-práticas se aproximarem. Partimos da compreensão das questões didáticas e metodológicas em Educação Física, fazendo uma análise desse campo de estudos e suas produções. Por meio de uma retomada histórica, teórica e metodológica, reconhecemos os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Para a confirmação prática dessa possível relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física, a modalidade de pesquisa utilizada foi uma intervenção de ensino, com a execução, pela pesquisadora, de aulas de Educação Física, metodologicamente orientadas. Após a execução da prática docente, foi feita a análise e interpretação dos resultados, coletados por meio de um diário de campo. O aporte teórico para a composição do trabalho foi o materialismo histórico e dialético. Concluimos, que é possível e necessária uma ação docente em Educação Física escolar sob os princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-chave: Educação Física; Pedagogia Histórico-Crítica; Metodologia de ensino.

CARARO, Luciane Gorete. **A HISTORICAL AND CRITICAL PHYSICAL EDUCATION: A METHODOLOGICAL POSSIBILITY**. 176 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: João Luiz Gasparin. Maringá, 2008.

ABSTRACT

ABSTRACT – This paper is a study, with intervention, which tried to go forward, concerning the analysis and understanding of the Historical-Critical Pedagogy and the teaching methodology in school Physical Education, trying to identify if there is/isn't a possibility of bringing these two theoretical-practice dimensions together. We started from the understanding of the didactical and methodological matters in Physical Education, analyzing this field of study and its productions. If we look back in history, theory and methodology, we will recognize the principles of the Historical-Critical Pedagogy. For the practical confirmation of this possible relation between the Historical-Critical Pedagogy and Physical Education, a teaching intervention was carried out, in which, the researcher taught the Physical Education classes, methodologically guided. After teaching, the results were analyzed and interpreted. They had been collected in a field diary. The theoretical base was the historical and dialectic materialism. We concluded that teaching Physical Education by using the theoretical and methodological principles of Historical-Critical Pedagogy is possible and necessary.

Key Words: Physical Education; Historical-Critical Pedagogy; Teaching Methodology.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. AS QUESTOES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA... 14	
2.1 A HORA E A VEZ DA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	16
2.2 AS VOZES MAIS OUVIDAS DA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	21
2.2.1 A Teoria do Ensino Aberto.....	23
2.2.1.1 O método aberto.....	29
2.2.2 A Teoria Crítico-Emancipatória.....	35
2.2.2.1 O método emancipador.....	39
2.2.3 A Teoria Crítico-Superadora.....	43
2.2.3.1 O método superador.....	47
2.3 AS VOZES COMENTADAS.....	50
3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA POSSIBILIDADE.....	57
3.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: O BRASIL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	59
3.2 UM POUCO DE TEORIA.....	67
3.3 O MÉTODO DE ENSINO.....	73
3.3.1 Prática Social	76
3.3.2 Problematização.....	79
3.3.3 Instrumentalização.....	81
3.3.4 Catarse.....	85
3.3.5 Volta à Prática Social.....	87
4. A INTERVENÇÃO: O DESAFIO DE PRATICAR A TEORIA E TEORIZAR A PRÁTICA.....	89
4.1 REALIDADE SOCIAL: RONCADOR.....	93
4.2 ESCOLA ULYSSES GUIMARÃES: A ESCOLA DE BAIXO.....	95
4.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO E SEUS SUJEITOS.....	100

4.3.1 Sujeito 1: A professora e sua relação com a Pedagogia Histórico-crítica	100
4.3.2 Sujeito 2: Quinta série D:.....	103
 5. A EXPERIÊNCIA DE ENSINO: CONTEÚDO, MÉTODO E ANÁLISE.....	 105
5.1 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: O CONTEÚDO.....	105
5.1.1 Sobre a infância: breve histórico.....	106
5.1.1.1 A infância na sociedade capitalista atual ou a alienação da infância.....	111
5.1.2 Jogos, brinquedos e brincadeiras: o retorno.....	117
5.1.2.1 Jogos tradicionais e cultura popular.....	119
5.2 PLANEJANDO A AÇÃO DOCENTE: OS CINCO PASSOS.....	121
5.3 ANALISANDO O PROCESSO: OS PASSOS E O DIÁRIO.....	125
5.3.1 A prática social inicial.....	126
5.3.2 Os problemas e as dimensões.....	133
5.3.3 A instrumentalização.....	137
5.3.4 Os momentos catárticos.....	152
5.3.5 A volta à prática social.....	158
5.4 OS RECURSOS MATERIAIS E O TEMPO.....	161
 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 163
 REFERÊNCIAS.....	 166

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta investigação é a metodologia de ensino da Educação Física, buscando compreendê-la, bem como apontar-lhe uma possibilidade de ação docente numa perspectiva histórica e crítica.

As ações e encaminhamentos feitos por um professor durante o processo de ensino-aprendizagem têm primordial importância. O modo como as intervenções educativas acontecem determina, juntamente com outros fatores, a qualidade do ensino.

Para a área de conhecimento e prática pedagógica Educação Física, a questão dos métodos de ensino vem sendo exposta por vários autores: Bracht e Caparroz (2007), Castellani Filho (1997), Coletivo de Autores (1993), Grupo de Trabalho Pedagógico (1991), Hildebrandt e Laging (1986), Kunz (2004), Oliveira (1997), entre outros.

Estaremos, ao longo da pesquisa, expondo três perspectivas teóricas críticas, que largo alcance tiveram nos meios acadêmico e docente. Essas teorias são correntemente usadas como respaldo às ações docentes atuais. São elas: Teoria do Ensino Aberto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1991), Teoria Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2001, 2004) e a Teoria Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1993). Foram escolhidas para uma revisão por trazerem um explícito apontamento metodológico de ensino. A exposição dessas teorias tem o intuito de verificar as diferentes respostas dadas à questão de como ministrar aulas de Educação Física num enfoque crítico.

Ao reconhecermos diferentes metodologias, propomo-nos, também, a efetivar uma. A metodologia a ser levada para a prática docente é a proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica. Esta proposta vem sendo fundamentada por Gasparin (2005), Libâneo (1989), Mello (1986) e Saviani (1995a, 1995b, 1997). Para tanto, dialogamos sobre seu histórico, sua teoria e seu método de ensino. Essa articulação busca estabelecer os parâmetros de proposição de uma possível prática docente em Educação Física nessa perspectiva teórica.

As questões norteadoras estruturam-se em duas dimensões: a) é possível a efetivação da prática docente em Educação Física tendo como enfoque um referencial histórico e crítico, calcado numa compreensão de mundo, homem e educação, sob os pressupostos do materialismo histórico e dialético? b) se possível, como seriam os encaminhamentos docentes no processo de ensino e quais os resultados na aprendizagem e compreensão de mundo dos alunos?

No anseio de elucidarmos a problemática, quanto a condução da pesquisa, optamos por realizar, uma investigação analítica e descritiva, envolvendo uma experiência prática de intervenção docente. Respaldamo-nos nas definições explicitadas por Haguette (1995), Thomas, Nelson e Silverman (2002) e Tripp (2005). Para a análise e interpretação, o delineamento da pesquisa tomou o formato de um estudo profundo sobre a ação realizada, em que a coleta de dados foi feita por meio de um diário de campo. Respaldamos estas propostas em Gil (1999) e Triviños (1987).

A análise e interpretação tomaram como base as categorias do materialismo dialético: totalidade, mediação e contradição. Tais categorias foram eleitas de modo a apreender os enlaces, contradições e dimensões da prática docente efetivada.

Todos os itens necessários à pesquisa de campo respaldaram-se na Pedagogia Histórico-Crítica e nas teorias que lhe dão suporte. O conteúdo da unidade temática trabalhada foi: jogos, brinquedos e brincadeiras. O processo da pesquisa aconteceu em uma turma de quinta série, do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Roncador-PR.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos:

No capítulo inicial tratamos da relação entre Educação Física, didática e metodologia de ensino, propondo-nos refletir sobre o contexto das produções da área nesse campo. Também abordamos três tendências da Educação Física e suas respectivas propostas para a metodologia de ensino.

As três teorias abordadas, Ensino Aberto, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora, são esclarecidas teórica e metodologicamente, demonstrando sua relevância, sua abordagem metodológica e suas matrizes teóricas.

O capítulo seguinte contextualiza histórica, teórica e metodologicamente a Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta tendência configurou-se no cenário histórico do final da década de 1970 e início de 1980. Tem sua teoria fundamentada no materialismo histórico e dialético e apresenta, como forma de efetivar a teoria em um processo de ensino, uma proposta metodológica sugerida como cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e volta à prática social.

No penúltimo capítulo apresentamos o delineamento da pesquisa, seus limites e seus sujeitos.

A pesquisa foi feita em duas etapas concomitantes: na primeira ocorreu uma revisão da literatura sobre metodologia de ensino em Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica; na segunda ocorreu uma pesquisa de campo com intervenção docente.

No último capítulo, é feito o enlace da Pedagogia Histórico-Crítica com a Educação Física. Isto ocorreu mediante uma intervenção com experiência de ensino, na qual foram planejadas, efetivadas, registradas, analisadas e interpretadas aulas de Educação Física sob este enfoque.

Essa ação envolveu vinte e um alunos de uma quinta série da Escola Estadual Ulysses Guimarães, no período de março a maio de 2007. A intenção, com a pesquisa, foi verificar o possível entrelace entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física escolar.

Este trabalho, a partir de seus fundamentos teórico-metodológicos, buscou planejar, executar e avaliar um processo docente-discente, cuja finalidade era concretizar, por meio de uma pesquisa de intervenção, a unidade teoria-prática na ação de ensino e aprendizagem escolar em Educação Física.

2. AS QUESTÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Iniciamos este trabalho apontando o porquê de conduzirmos uma pesquisa em Educação Física em suas dimensões didática e metodológica. Essas discussões, em torno da prática docente e do encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem pelo professor de Educação Física, têm, há algum tempo, feito parte dos discursos acadêmicos. Tentaremos elucidar algumas questões sobre esses discursos.

A certa altura do trabalho no qual discute alguns problemas relativos à pesquisa em Educação Física, Carballo (2003, p. 137) explicita uma instigante questão: O que pesquisar em Educação Física? Ao responder, oferece-nos o eixo norteador deste capítulo.

A educação física como prática social – no sentido mais amplo que se pode dar ao termo *prática*, ainda que circunscrita ao sistema escolar – deveria ou poderia se ocupar justamente com os problemas de suas práticas: é isso que Remedi chama de pesquisa *em* educação física (Ibid., p. 138, grifo do autor).

Teorizamos, a seguir, a importância que o termo prática nos indica diante do referencial denominado de materialismo histórico dialético, no qual nos situamos ao longo desta pesquisa.

Para essa filosofia o termo prática expressa-se na práxis. A práxis humana constitui-se na ação do homem para produzir a sua vida, ou seja, são as formas de ação orientadas ideal e intelectualmente, um materialismo ativo, que une idéia e ação.

Gramsci (1986) usa o termo filosofia da práxis como sinônimo de materialismo dialético. A práxis marxista supera a visão ingênua da prática utilitária e vislumbra a prática humana condicionada pelos elementos sociais, econômicos e ideológicos, os quais devem ser historicamente analisados.

Por configurar-se tão densa, a prática é o critério de verdade (VASQUEZ, 1977). Também Triviños (2006), sob o amparo desta teoria, argumenta que a prática está em primeiro lugar, visto que, o conhecimento humano vincula-se diretamente a ela.

Diante do conceito que atribuímos à prática, tomemos a sugestiva resposta de Carballo, na primeira citação deste capítulo, unindo ao termo **prática** o adjetivo **docente**. Sendo profícuo e vasto este tema, para delimitação e objetividade, vamos nos ater às questões da Educação Física em seus aspectos didáticos e metodológicos.

Para maior clareza na utilização destes termos, segue uma sintética definição sobre didática e metodologia.

Didática é a teoria e a prática do processo de ensino, bem como o campo de conhecimento que investiga finalidades e meios do processo educativo. Este campo reúne em torno de si as metodologias específicas e estabelece a relação entre a teoria pedagógica e a prática educativa escolar. O método de ensino é o conjunto das ações docentes que dirigem e estimulam o processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1991). Acreditamos ser coerente a utilização dos dois termos no intuito de observarmos tanto os elos mais gerais das teorias educativas, quanto as práticas ou metodologias de cada área disciplinar por estas sugeridas.

A partir destas definições, fundamentamos os desdobramentos, as ações, os procedimentos e os passos da intervenção docente propostas em três livros de referência para estes campos na Educação Física.

Esta revisão dos fundamentos didáticos e metodológicos nos permite captar os anseios de diferentes vertentes da Educação Física. Estas vertentes, amparadas em diferentes matrizes teóricas, cada qual a seu modo, indicam possíveis metodologias de ensino para a prática docente.

Optamos pelo conhecimento de três teorias sobre metodologia de ensino em Educação Física por concordarmos com o pesquisador Carballo (2003) que, ao defender a validade de uma pesquisa, argumenta:

Uma pesquisa em educação [física] pode ser considerada válida cada vez que seja capaz de demonstrar que o conhecimento produzido seja necessário e pertinente para provocar uma transformação, exigida não apenas por uma boa parte da comunidade científica e docente, mas ansiada por toda a comunidade (CARBALLO, 2003, p. 142).

Com relação a esta argumentação, partilhamos da idéia de que existe um anseio da comunidade científica e docente para produções e pesquisas em

metodologia do ensino da Educação Física. Perante tal anseio, pretendemos, nos limites desse trabalho, cumprir as aspirações que o autor nos impõe, oferecendo nossa contribuição.

Instigante é a exigência de transformação feita por Carballo (2003), e a maneira como está posta é o que nos leva a cogitar algumas indagações.

As perguntas com as quais dialogaremos neste capítulo, sem ainda conceber o alcance das respostas, interpõem-se no cotidiano da vida real e ao longo da vida profissional da pesquisadora e de docentes de Educação Física escolar. As questões podem ser sintética e claramente assim expressas:

- A) Quais as respostas metodológicas com suas respectivas teorias que mais foram socializadas no meio acadêmico e escolar?
- B) Como seria uma prática docente em Educação Física escolar sob os moldes das teorias críticas?
- C) Quais as análises dessas teorias e a presença ativa delas no cotidiano docente na atualidade?

2.1. A HORA E A VEZ DA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para respondermos a primeira questão, acima enunciada, com a clareza que o objeto exige, inicialmente, é feita uma discussão sobre a década de 1980 e as produções em didática e metodologia de ensino para a Educação Física neste período formuladas.

Bracht e Caparroz (2007, p. 24), ao analisarem estas produções verificam uma

Hipertrofia da didática em relação à discussão dita pedagógica, ou seja, a discussão dita pedagógica não ultrapassava os limites da discussão didática. O que pode ser tomado como indicador é a preponderância dos manuais contendo formas de exercitação, indicações de procedimentos de ensino, pouca ou nenhuma preocupação com a discussão em torno das finalidades sociopolíticas da educação física. Em nosso entender, a discussão encetada na década de 80 provocará uma inflexão que redundará numa hipertrofia da discussão pedagógica. 'Curvou-se a vara' para o outro extremo também nesse sentido.

Esta inflexão ocorre pelo fato de as críticas à didática exporem essa área de conhecimento como mais um mecanismo da reprodução das relações sociais capitalistas. A prática imediata dos professores de Educação Física nas escolas é, então, menosprezada diante das discussões macrossociais, em que o agir docente é visto como uma “[...] mera derivação das decisões mais gerais de uma pedagogia sociologizada e politizada” (BRACHT; CAPARROZ, 2007, p. 25).

A década de 1980¹ marca, decisivamente, o contexto educacional no Brasil, configurando o que ficou conhecido como movimento crítico da educação.

Ocorre, juntamente com o movimento da educação crítica, um movimento da área de conhecimento Educação Física, que, nessa década, busca sua legitimação como campo teórico.

Até então, “a concepção de corpo que predominava na Educação Física escolar, sob influência dos sistemas ginásticos europeus e treinamento esportivo” (SILVA, 2005), era a de um corpo dominado e mensurável, um mero objeto. As práticas docentes no interior da escola com estas características vão, durante o movimento crítico da década de 1980, sendo contundentemente criticadas. As críticas foram feitas na ânsia de revelar o aspecto reprodutivista ora presente. Dentre estes aspectos, temos, como exemplo, a utilização dos valores e ações do esporte de rendimento e competição no interior das aulas, sendo este, apenas, transposto e copiado.

Sobre este período, Bracht e Caparroz (2007) afirmam que o pensamento progressista², que se iniciou na França a partir de 1968, especialmente com Georges Snyders e caracterizado pelo posicionamento favorável à mudança social, também atuou sobre a Educação Física, delineando os rumos das pesquisas. Afirmam os autores:

O pensamento progressista da educação brasileira denuncia o tecnicismo em educação.

¹ Aprofundaremos a discussão sobre a década de 1980 no Capítulo três desta dissertação.

² Libâneo (1983, p.12) esclarece que o termo “progressista” é por ele usado “[...] para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação”. A pedagogia progressista se opõe à pedagogia liberal, esta reforça o sistema capitalista, justificando-o, dando ênfase na defesa da liberdade, dos direitos e interesses individuais. Ao classificar as tendências pedagógicas Libâneo situa as tendências Libertadora, Libertária e de Conteúdos como progressistas.

Esse movimento [progressista], [...] fez com que as pesquisas nessa área, orientando-se nas problemáticas da sociologia, da psicologia, da história etc., negligenciassem a discussão propriamente pedagógica. O mesmo ocorre na educação física na qual a intervenção, particularmente no âmbito escolar, se tornou a face menos valorizada das ciências do esporte.

Analisando e expondo o movimento progressista sob este prisma, não estamos diminuindo os enormes avanços no campo da Educação Física da década de 1980. Estes foram de crucial importância para o desvelar dos ditames impostos a esta área e que, até então, não se vislumbravam. No entanto, os discursos de denúncia idealizaram um professor. Este professor idealizado deveria ser sabedor de suas determinações e transformador de sua realidade; em contraposição, o 'professor real' era apresentado revestido de negatividade, alienado e com os saberes empíricos desvalorizados (ALVES, 2006, p. 323).

As obras de denúncia ofereceram aos envolvidos com a Educação Física uma possibilidade absolutamente nova de 'enxergar' esta área. Entretanto, dado ao grande logro que obtiveram no campo acadêmico, foram, pelos próprios movimentos contraditórios de debate no interior das teorias, chamados a oferecer respostas à intervenção docente de modo coerente com a postura então ensejada.

[...] já na década de 1990, o pensamento progressista percebe a necessidade de, para além das análises macrosociais da educação, preocupar-se com a intervenção, tendo em vista modificar as práticas escolares, sob pena de ver suas críticas esvaziarem-se num mero denunciismo. [...]

No campo da educação física, o que se percebeu claramente foi que era possível convencer e seduzir os professores (dos cursos de formação de professores de educação física e das escolas) para a idéia da educação física crítica ou progressista, mas existia um certo mal-estar pela dificuldade em realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos.

É nesse contexto que talvez pudéssemos falar de um retorno à didática, ou melhor, de um deslocamento das questões didáticas novamente para o centro do debate pedagógico (agora crítico) ou, ainda, de uma (re)significação da didática no campo da educação física (BRACHT; CAPARROZ, 2007, p. 26).

Essa discussão é, aqui fomentada, com o objetivo de clareá-la e apontar as posturas de diferentes elaborações teóricas diante das controvérsias.

Existem diferentes tendências na Educação Física e algumas delas, expostas por Castellani Filho (1997), são não propositivas. Embora produzam um vasto e bem elaborado referencial teórico, não o desdobram a ponto de apresentar uma leitura ou uma transposição deste para a prática docente.

Nenhuma teoria pode ser concebida como tal, se a referência ou o critério de verdade não for a realidade ou a prática social. Neste caso, não se tem uma teoria, mas apenas hipóteses ou opiniões especulativas (RESENDE, 2001, p. 32).

Entendemos que a transposição teoria-prática não deve ser mecânica, mas envolta em todos os argumentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e psicológicos que respaldam tal teoria e, para os quais deve convergir o pensar do professor. Assim, a transposição para as práticas adotadas deve ser coerente com os respaldos teóricos. Se for, terá os princípios teóricos como categorias em sua postura diante da análise do mundo que o cerca, bem como, e sobretudo, da análise do fenômeno educativo.

Ao discutirmos este tema, achamo-nos envoltos na relação teoria-prática, daí que, se partirmos desta relação dialética, podemos utilizar a categoria *práxis*.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana), a realidade na sua totalidade (KOSIK, 1976, p. 202).

A práxis exige do homem a compreensão de que suas ações produzem a realidade que o cerca, configura-se na desnaturalização dos fatos e fenômenos que o rodeiam.

Ao dissertar sobre educação e práxis, Gutierrez (1988, p. 107) afirma que a educação que não é práxis não é educação, tamanha a responsabilidade de mudança social impregnada no processo educativo. Acrescenta que “a educação é o momento reflexivo da práxis”, numa dialética relação entre ação e reflexão, as quais se iluminam e contribuem para o enriquecimento mútuo.

Com a amplitude da relação teoria-prática, acreditamos que a falta de uma apresentação que exemplifique ou sugira uma possível leitura da teoria para a prática docente, alegando o risco de esta tornar-se uma receita, nega o professor

como ser epistêmico e crítico diante de sua prática, colocando-o como um depositário de informações e reproduzidor, acreditando que o educador apenas se apropriará das formas metodológicas propostas sem questioná-las. Ao se omitir essa possibilidade metodológica e na falta de referencial explícito, corre-se o risco de serem mudados os discursos e até as propostas pedagógicas escolares, sem, no entanto, atingir a efetiva modificação da prática docente.

Também podemos entender, em análise sob outro prisma, o fato de algumas produções não apresentarem respaldo metodológico. Resende (2001, p. 34), em relação a este fato, externa:

No caso dessas produções, não há condições de se provocar reflexos imediatos na aula propriamente dita. Existe um espaço de tempo, relativamente longo, que envolve a crítica ao modelo hegemônico, a difusão das novas propostas, a apreensão e a aprendizagem das mesmas e a capacidade de operacionalizá-las. Mas, enquanto isso não acontece, a aula continua tendo que ser ministrada. Ou seja, o professor que está insatisfeito com os efeitos do trabalho pedagógico que vem realizando no seu dia-a-dia, não pode parar de dar aulas até que domine outras possibilidades, domine seus fundamentos e referências de intervenção e consiga operacionalizá-las.

A ansiedade, em torno do domínio operacional e imediato das novas produções, faz com que muitos professores inviabilizem sua aplicabilidade, alegando que a teoria não tem nada a ver com a prática ou, ainda, que a teoria está distante dela.

Ao expor algumas relações entre teoria e prática, Resende (2001) nos apresenta três modos de concebê-las.

No primeiro, temos a **concepção dicotômica**, em que as relações são concebidas de forma dissociada, não sendo possível, aí, nem uma relação de polaridade, visto que são independentes (concepção platônica).

O segundo apresenta-se como uma **concepção associativa**, na qual se constrói uma correspondência funcional, tendo, na maioria das vezes, a teoria a supremacia sobre a prática. A teoria será fruto do pensamento iluminado enquanto a prática não teria necessidade do pensamento iluminado.

O terceiro modo de conceber é uma **concepção de unidade teórico-prática**. Nesta tentativa, entendemos existirem contradições entre teoria e prática, porém, ao concebê-las como unidade, tem sentido inferirmos a superação das contradições existentes.

No curso deste estudo, procuramos centrar-nos sobre a perspectiva de unidade entre teoria-prática.

2.2 AS VOZES MAIS OUVIDAS DA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Tendo como pano de fundo as alterações de enfoque da Educação Física após os movimentos críticos da década de 1980, passemos agora, de forma mais direta, a responder as duas primeiras questões postas no início deste capítulo.

São abordadas três teorias da Educação Física com suas indicações metodológicas. Estas teorias são denominadas por Oliveira (1997) como críticas, por pautarem uma ação docente sob esse paradigma. Sua difusão alcançou o cenário educacional desde a década de 1980 até os dias atuais, tendo suas obras de referência atingido o público acadêmico e docente. São elas: **Teoria do Ensino Aberto**, **Teoria Crítico-Emancipatória** e, **Teoria Crítico-Superadora**.

As obras, em forma de livro, sobre as quais dialogaremos, foram escolhidas por duas razões. A primeira, por terem sido amplamente veiculadas em meios acadêmicos e escolares. Uma forma possível de comprovarmos a abrangência das obras é observarmos o número de livros que circulam nas livrarias, bem como os que já são de propriedade particular ou se encontram em bibliotecas de instituições de ensino. Para visualizarmos, numericamente, estas informações observemos o quadro a seguir:

TENDÊNCIA	OBRA(S) DE REFERÊNCIA	1ª / ÚLTIMA IMPRESSÃO	TIRAGEM ¹
Ensino Aberto	Concepções abertas no ensino de educação física	1987 – 2005	6.500 livros
	Visão didática da educação física	1991 - 2005	4.500 livros
Crítico-Emancipatória	Educação física: ensino e mudanças	1991 - 2004	3.040 livros
	Transformação didático-pedagógica do esporte	1994 - 2006	7.920 livros
Crítico-Superadora	Metodologia do ensino de educação física	1992 - 2006	39.000 livros

Quadro 1 – Relação das tendências e sua abrangência.

Com o quadro², conclui-se, para este momento, que os livros tiveram e têm ampla circulação. A Teoria Crítico-Superadora obteve, aparentemente³, maior aceitação, já que sua tiragem é de trinta e nove mil livros. Em segundo lugar, a Teoria do Ensino Aberto com onze mil livros e, em terceiro, a Teoria Crítico-Emancipatória com dez mil, novecentos e sessenta livros.

A segunda razão pela escolha das obras é por estarem, de forma direta, transpondo para um direcionamento metodológico a sua teoria. Castellani Filho (1997) refere-se às teorias, que propõem uma ação perante suas bases teóricas, como propositivas.

Oliveira (1997) denomina as três teorias, aqui estudadas, como progressistas críticas.

Para Snyders (1976, p. 392):

A escola progressista é a escola que saberá aproveitar o lado positivo da desvantagem, que servirá de instrumento intermediário entre a positividade e a desvantagem. A escola [...] só conseguirá interpretar plenamente o seu papel numa

¹ A tiragem foi calculada somando as edições e as reimpressões.

² Realizada com solicitação das informações e respostas via e-mail aos departamentos de vendas e produção das Editoras Ao Livro Técnico, Cortez e UNIJUÍ.

³ Assinalamos que esta pesquisa abrangeu apenas as obras de referência e que outras obras continuam as argumentações em defesa das três teorias, não sendo possível afirmarmos qual a de maior aceitação e relevância. Para isso, seriam necessárias extensas classificações e busca da tiragem de cada uma, revelando as tendências mais aceitas e divulgadas.

sociedade renovada e ao mesmo tempo, compete-lhe, dia após dia, desempenhar um papel. A partir de hoje existem possibilidades pedagógicas e políticas de encorajar, de valorizar, os traços diferenciados – não de os suprimir.

Para esse teórico, a principal característica desta escola destaca-se na **vontade de transformação**. Vê na escola uma possibilidade de ação para a efetivação desta transformação, apoiando-se sempre no senso do coletivo.

Passemos ao delineamento teórico e metodológico das tendências da Educação Física escolar surgidas a partir de 1980.

2.2.1 A Teoria do Ensino Aberto

A concepção de ensino aberto toma corpo no cenário brasileiro na década de 1980, tendo principiado, teoricamente, pela presença do professor alemão Reiner Hildebrandt na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, a partir do ano de 1984. O trabalho por ele desenvolvido levou à necessidade da editoração no Brasil do livro já divulgado na Alemanha, **Concepções abertas no ensino de educação física** (1986), com cento e quarenta e duas páginas, escrito em parceria com Ralf Laging. Outra obra de referência: **Visão didática da educação física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas, com cento e treze páginas, foi escrita pelo Grupo de Trabalho Pedagógico, que reuniu professores da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal de Santa Maria, dedicados às formulações teóricas e práticas com base no ensino aberto. Esse segundo livro foi editado em 1991.

A concepção teórica que orienta esta tendência é a Teoria Sociológica do Interacionismo Simbólico. Esta teoria é uma perspectiva da Psicologia Social, que teve origem no final do século XIX, e tem como principais nomes George Herbert Mead (1863-1931) e Herbert Blumer (1900-1987).

O significado se constitui na categoria central da teoria. Ele é construído na interação entre atitudes, sempre em termos de ação, de papéis sociais ou de componentes, entre os membros do grupo de pessoas; e na auto-interação, definida como o exercício de se colocar no lugar do outro.

Haguete (1995, p. 35) sintetiza as três premissas básicas do Interacionismo Simbólico:

- i. O ser humano age com relação às coisas na base dos sentidos que elas têm para ele.
- ii. O sentido destas coisas é derivado, ou surge, da interação social que alguém estabelece com seus companheiros.
- iii. Estes sentidos são manipulados e modificados através de um processo interpretativo usado pela pessoa ao tratar as coisas que encontra.

A produção de significados é feita na base do consenso. É possível perceber, no estudo das obras, o quão coerente os autores, na área de Educação Física foram a essa teoria, enfatizando, nas exemplificações e argumentações teóricas, a necessidade da construção do significado, a ação e o consenso, coletivamente elaborado.

O primeiro livro, **Concepções abertas no ensino de educação física** (HILDEBRANDT; LAGING, 1986) externa, de modo claro, a necessidade de rompimento com padrões de mensuração e rendimento atribuídos ao esporte escolar, presentes hegemonicamente no contexto educacional. O privilégio destes aspectos, mensuração e rendimento, é o ponto de partida para a problemática apontada.

O desinteresse geral, a falta de motivação, o aborrecimento de nossos alunos (e ainda mais de nossas alunas) para com e no esporte escolar não é uma ficção, mas uma realidade que deverá fazer pensar todos nós, atuantes na pedagogia do esporte e no esporte escolar (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. viii).

Os autores clarificam a necessidade de compreender as intenções da obra para não mitificá-la. Procuram, com ela, fundamentar decisões que entram no ensino, ou seja, apresentar um princípio orientado para a prática. Para tanto, a discussão se atém ao **ensino aberto**, o que podemos inferir como **orientado no aluno**, questão esta que elucidaremos mais adiante. Outro item objetivado é a apresentação de **exemplos práticos**, os quais são definidos como estímulos para os professores, leitores da obra, construírem sua própria prática.

Mostrar com o princípio e os exemplos práticos uma *possibilidade alternativa* de como o ensino de educação física, ao contrário das atuais sugestões didático-metodológicas práticas, que dão impressão de que o ensino de Educação Física é imutável, venha a ser concebido diferentemente. Assim, de um lado, deve-se pôr em prática idéias e possibilidades de se formar o ensino da Educação Física alternativamente sob o ponto de vista da abertura (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. iv, grifo do autor).

O termo **aberto** é prioritário nas idéias desta concepção. É colocado como objetivo maior que o aluno seja capacitado no trato com os conteúdos esportivos em ambientes escolares ou não. Com esta capacitação, função da Educação Física, o aluno poderá criar situações esportivas enquanto criança e, depois, em sua vida adulta, com seus pares ou de forma isolada. Estas situações ocorrerão pelo fato de o aluno ter conseguido um grau de abertura em suas práticas.

Para isso, as práticas de ensino se encaminharão para a construção de situações de ensino, nas quais o planejamento, as escolhas pelo conteúdo, a definição dos objetivos, o modo de aprendizagem e a avaliação são abertos, ou seja, centrados no aluno, levando-o a participar das decisões, solicitando-lhe um grau mais elevado de emancipação, criatividade e co-responsabilidade nas alternativas de ação. O grau de abertura deve ser crescentemente direcionado para a consciência da responsabilidade de suas decisões. Com este encaminhamento, pretende formar para a autonomia.

Deve-se perguntar, então, por quem as decisões devem ser tomadas, bem como a quem devem atingir, para que o ensino de Educação Física seja concebido de maneira aberta. Se partirmos de uma concepção de ensino mais fechada e racional, então na compreensão de tal ensino já está fundamentado que a maioria das decisões sobre objetivos, conteúdos e formas de transmissão é tomada por parte do professor (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 10).

Em situações de ensino definidas como tradicionais, os autores afirmam que “pode-se comprovar nestes casos, que a aula de Educação Física não é adequadamente preparada para o aluno, de modo que este se sinta não como sujeito, mas sim como objeto da aula” (Ibid., p. 10).

Se, numa aula tradicional, o aluno é tido e tratado como objeto, seria papel do professor, em sua prática docente, “oferecer-lhe a possibilidade de libertar-se

de seu papel de objeto e compreender a Educação Física como agir subjetivamente determinado”. Daí a passagem da competência de decisão para o aluno, “[...] isto é, que o aluno participe das decisões na orientação de objetivos, de conteúdo, de organização, de transmissão ou de outros aspectos” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 10-11).

A centralidade do aluno, sujeito do ensino, que é colocada como ponto de partida de reflexões didáticas, norteia-se pelo princípio da **subjetivação** da aprendizagem.

Num ensino que segue o princípio da subjetivação do ensino, trata-se de encontrar medidas não-diretivas que formem de tal modo a situação de ensino que o grupo de alunos possa modificá-la e transformá-la de acordo com suas necessidades, motivado para o desenvolvimento da iniciativa própria e atividades produtivas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 25).

Assim, os conteúdos do ensino são modificados (subjetivados) para tornarem-se adequados, atrelados às necessidades e interesse dos alunos.

Os autores Hildebrandt e Laging (1986) são cientes de que sua forma de expressar o processo de ensino rompe com as práticas vigentes, havendo posicionamentos contrários. Como forma de minimizar os argumentos contrários, eles expõem os preconceitos e errôneas interpretações que esta concepção pode gerar.

O primeiro dos preconceitos é dar total liberdade ao aluno, como se estes pudessem fazer o que quisessem. Dar a ele o poder de decisão sem ensiná-lo a usar este poder. Atentam para o fato de que, se desta forma ocorrer, o objetivo seria a conformidade e não a emancipação, criatividade e competência social.

O segundo preconceito pode ser resumido no argumento de que, no ensino aberto, não se aprende nada. Em contraposição a este, é colocado o fato de o planejamento com a participação do aluno ser também ensino, ou seja, ensino planejado e conscientemente iniciado, portanto, há ensino.

Outro item explanado remete à divisão das competências dos processos de ensino, alegando que mesmo a concepção aberta está ‘a serviço’ dos objetivos superiores e das concepções fechadas. Assim, estaria alterando apenas a forma de encaminhamento, mas objetivando os mesmos fins de uma concepção

fechada ou centrada no professor e no conteúdo. Em contra-argumento é posto que as matrizes de concepção do ensino fechado e aberto são completamente contraditórias, sendo impossível à subordinação da última à primeira.

[...] no ensino aberto, será tarefa do professor integrar em arranjos de ensino orientados para o aluno a aprendizagem de prontidões de movimento, o desenvolvimento de qualidades motoras básicas e a transmissão de conhecimentos, de tal modo que, diante da colocação de prioridades de reivindicação educacional, os alunos tenham possibilidade de co-decisão (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 16).

O último preconceito apresentado revela a preocupação com a autoridade do professor, temendo que, nesta forma aberta de ação, o professor perca o respeito e a autoridade perante seus alunos. Além desse temor, pode-se argumentar que os alunos não estão em condições de lidar com as competências de planejamento e co-decisão, alegando que estes não podem ser professores.

A possibilidade pedagógica de formar o ensino aberto está primeiramente na seleção e apresentação de conteúdos e formas de comunicação e no arranjo global do ensino. Nossas tentativas práticas nos mostram, não obstante o que o professor queira defender, que os alunos têm toda condição de assumir competências de decisão. Por esta razão chegamos a certeza de que concepções abertas não são utopia nem subavaliação das condições reais, ou impossíveis, mas que são praticáveis levando-se em consideração a realidade escolar atual.

Seria errado transformar professor e alunos em parceiros do mesmo nível, no dia-a-dia escolar. Seria absurdo negar as diferenças de poder e importância, atribuídas a um e outro. Mas isso é possível, porque os papéis de aluno e de professor são modificáveis. Espera-se do professor, como agente de ensino, que reavalie seu conceito de ensino para chegar a uma idéia de ensino aberto (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 17).

Na obra produzida em 1991, **Visão didática da educação física**, os autores¹ aprofundam alguns apontamentos, tecendo, de início, críticas à forma de condução de aulas denominadas, pelo Grupo de Trabalho, restritas. Apresentam,

¹ Os autores, na época da redação do livro, eram participantes do Grupo de Trabalho Pedagógico formado por duas universidades. Da Universidade Federal de Pernambuco: Celi Nelza Zulke Taffarel, Eliane de Abreu Moraes, Mércia do Carmo Andrade, Micheli Ortega Escobar e Vera Luza Lins Costa. Da Universidade Federal de Santa Maria: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Carlos Luiz Cardoso, Reiner Hildebrandt e Wenceslau Vilgílio Cardoso Leães Filho.

em contraponto a estas, três legitimações para aulas abertas, quais sejam, legitimações didático-pedagógica, humana e político-social.

Para a legitimação didático-pedagógica, a conceituação de educação assumida é que esta faz parte de uma socialização geral, estando implícitos, aí, dois fatores, o primeiro é que as crianças e jovens são seres sociais e o segundo que são indivíduos únicos e inconfundíveis (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1991, p. 33).

O conteúdo esporte é o único apontado, pautando-se o interesse pedagógico na capacidade de ação através dele e para ele. A compreensão pedagógica do esporte deve atentar para as várias perspectivas que este assume num continuum de elaboração do conhecimento em esporte, englobando cinco itens: a) Ser socialmente regulamentado; b) Ser aprendido; c) Ser assistido; d) Ser refletido; e) Ser modificado (Ibid., p. 34-37).

Ao fechar a legitimação didático-pedagógica, ilustra-se uma contradição entre uma concepção de aulas fechadas versus uma concepção de aulas abertas. Na primeira, a orientação está no professor, no produto, nas metas definidas e na intenção de atingir-se uma lógica racional, prática, instrumental. Na segunda, a orientação encontra-se no aluno, no processo, na problematização e na comunicação.

Para defender a legitimação com uma postura humana, o Grupo de Trabalho Pedagógico (1991) argumenta que é necessária uma educação dirigida pelo princípio humano. Este princípio humano vislumbra uma sociedade solidária, onde se questiona a racionalidade e o individualismo. Levadas estas questões ao ambiente escolar os autores tecem uma crítica ao encaminhamento conteudista e restrito de cada matéria de ensino, argumentando que dois critérios devem ser usados em contraposição a estes: a) primar pelos 'meios' e não pelos objetivos, pois aqueles consagram estes e não o contrario; b) a alteração dos interesses particulares a favor dos interesses sociais (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1991, p. 41-48).

Para apresentarem argumentações sobre a legitimação político-social, os autores apontam o seu entendimento sobre o elo entre uma Educação Física aberta e seus respectivos impactos sociais.

[...], entendemos que a opção por aulas abertas a experiências é, antes de tudo, uma ação político-pedagógica por uma forma de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em educação física e esportes, coerentes com a perspectiva de transformação social. No ato de construir, no ato de opinar, na atitude de criticar, na revisão e ampliação do universo cultural, na organização de aulas que motivem as ações e reflexões, no estabelecimento de novas relações entre professor, aluno, conteúdo, visualiza-se muito bem a importância de aulas abertas a experiências. E estas categorias são relacionadas por estudiosos, como Paulo Freire, Manoel Sérgio, Carlos Brandão, Reiner Hildebrandt, entre outros, como fatores determinantes nas aulas, nas relações sociais (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO, 1991, p. 52).

A transformação social ocorrerá, então, ao alterar o modo de agir dos alunos, uma vez que as mesmas atitudes no interior de um processo de ensino se farão presentes na vida social. Destacam-se, nessa teoria, as proposições em torno das relações e dos papéis do professor, do aluno e do conteúdo. Na proposta, não existem papéis pré-determinados, tudo se constrói, reflete-se e se critica, almejando a revisão e a ampliação do universo cultural.

2.2.1.1 O método aberto

Por estarmos elucidando teorias propositivas (CASTELLANI FILHO, 1997) é crucial a análise da resposta metodológica apontada pelas matrizes teóricas que a subsidiam, buscando compreender a congruência entre ambas.

A necessidade de apresentar um modelo didático é argüida no sentido de reduzir as relações complexas de modo a torná-las transparentes, auxiliando o planejamento para a transformação das práticas docentes (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 31).

O quadro apresentado no livro **Concepções abertas no ensino de educação física** demonstra a seqüência lógica de organização para a prática do ensino aberto, colocando os princípios norteadores do processo, as situações como itens centrais, as visões de planejamento e as sugestões de atividades.

Requisitos

1. Aceitação do ambiente institucional do momento
2. Empreendimento autônomo da reforma das aulas de Educação Física
3. Aproveitamento do espaço de ação realmente existente
4. Teste da relação professor-aluno
5. Orientação do ensino para os interesses subjetivos, necessidades, motivações dos alunos.

Colocação da situação no centro da formação do ensino aberto

Arranjo de situações de ensino, exercício e aplicação através de tarefas, temas, questões, estímulos ou arranjos de aparelhos.

Planejamento como manutenção de muitos caminhos abertos

1. O planejamento depende das pessoas participantes da aula
2. O planejamento como “mapa cartográfico didático”
3. O planejamento como preparação para atingir as necessidades dos alunos
4. O planejamento como preparação para os meios de solução
5. O planejamento como abertura de perspectivas de planejamento
6. O planejamento não quer dizer ter algo preparado para todas as reações dos alunos

Sugestões de atividades para formação de situações de ensino aberto

1. Encontrar uma orientação de ação em conjunto
2. Análise de conteúdos de Educação Física e Esporte
3. Informações iniciais
4. Aprendizagem social
5. Bloco de informações
6. Situações de ensino devem ser refletidas e o procedimento seguinte, pensado
7. O professor como conselheiro
8. Diálogos de aula
9. Estar preparado para mudanças
10. Preparação de materiais e situações de ensino alternativas
11. Avaliação dos processos de ensino, exercício e aplicação.

Quadro 2 - Modelo de concepção para formação de um ensino aberto

Fonte: Hildebrandt e Laging (1986, p. 37)

No quadro, transcrito na íntegra, os requisitos apontam para as fundamentações mais amplas, numa espécie de diagnóstico da compreensão destes para posterior efetivação da prática de ensino. Nestes requisitos, chama a atenção o teste da relação professor-aluno, visto que a atuação do professor, nesta tendência, é contrária à atuação em um modelo tradicional, sendo-lhe exigido já, no início do processo, que este tenha consciência das limitações de intervenção que possa realizar, bem como a forma de condução das mesmas. A forma de condução dessas situações é enfatizada. É possível fazermos essa afirmação pela indicação da colocação da situação no centro da formação do

ensino aberto, ou seja, as situações de aprendizagem têm privilegiada importância.

O novo e diverso olhar projetado no planejamento exclui o planejamento fixo e linear, tendo este a função de abrir caminhos cada vez mais amplos a um planejamento conjunto, fruto das decisões e participações dos envolvidos, especialmente o aluno. Esta participação do aluno é o que confere a nomenclatura ‘aberta’ à teoria e está presente também no encaminhamento das sugestões de atividades:

De acordo com o grau de abertura da aula, professor e alunos juntos entram num *processo de encontro de interesses* – isto é, através do diálogo, experimentação prática e/ou por escrito, devem ser expostos tanto as intenções do professor como os objetivos de ação dos alunos, para que, em conjunto, possa ser encontrada uma orientação de ação comum para os conteúdos, objetivos e maneira de transmitir; ou o professor prepara objetivos, conteúdos e maneiras de transmitir de modo que, apesar de constituírem um quadro predeterminado para os alunos, são abertos para seus objetivos de ação. Um ensino desta natureza deve estar ligado tanto aos anseios e necessidades quanto às experiências subjetivas prévias dos alunos. Dessa maneira, o aluno deverá vivenciar seus objetivos de ação em contraste ou de acordo com os de seus colegas e os do professor e, num desdobramento conjunto, encontrar soluções e compromissos, nos quais cada um ainda veja representado seu interesse subjetivo (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 37-38, grifo do autor).

Os conteúdos selecionados em conjunto, por professor e alunos, devem, então, ser trabalhados nos aspectos motores e cognitivos. Nos aspectos motores, destacam-se a execução ampla de movimentos e, nos aspectos cognitivos, são dadas maiores atenções aos conhecimentos, problemas, causas e regras. Orienta-se para o não-direcionamento com vistas aos valores competitivos dos esportes, para tanto, o professor deverá “[...] reduzir a complexidade dos conteúdos esportivos aos menores elementos básicos” (Ibid., p. 38).

Para conferir maior qualidade na participação do aluno durante a aula, as informações das situações desta devem ser colocadas já no início da aula, favorecendo a auto-condução do aluno sobre a mesma. Nesta decisão, pelo agir autônomo, aprendendo a co-determinar, comunicar e cooperar em decisões em grupo, está aferido o valor social do processo (aprendizagem social). No limiar de

uma situação conflituosa, argumentam Hildebrandt e Laging (1986, p. 39, grifo do autor):

Conflitos que surgem entre aluno/aluno, bem como entre professor/aluno, deverão ser *tornados transparentes, através de diálogos, para todos os participantes, procurando-se uma solução*. Isto requer que o relacionamento dos colegas e/ou professor seja percebido e criticado, que cada um faça valer os próprios interesses levando-os a um desdobramento, que seja aceita a crítica e que se entre em críticas. As soluções encontradas passam então a fazer parte das novas situações de ensino a serem elaboradas.

Esse desenrolar de relações, remete novamente ao grau de abertura do ensino, questionando novamente o papel do professor, o qual é então tomado como conselheiro extremamente aberto e incentivador do diálogo.

Por diálogo de aula não se entende, aqui, apenas interação verbal entre o professor e a turma toda, mas todos os diálogos, conscientemente iniciados, entre professor-grupo de alunos, professor-turma, aluno-aluno dentro do mesmo grupo ou grupo-a-grupo. Nestes diálogos, trata-se de transmitir saber e conhecimentos, refletir sobre causas esportivas abrangentes, regras, descobertas e relações, solucionar problemas e conflitos e refletir sobre ações passadas. Resumindo, pode-se dizer: nos diálogos trata-se de aprender a compreender conteúdos de Educação Física e Esportes sua organização e iniciação. Em todas as aulas de Educação Física abertas encontra-se um alto grau deste componente cognitivo (Ibid., p. 40).

O fechamento deste parágrafo fornece o argumento necessário ao segundo preconceito apresentado pelos autores, exposto no início deste capítulo, segundo o qual, no ensino aberto não se aprende nada. Ocorre um diálogo aberto, sem restrições, objetivando com este processo obter-se uma aprendizagem social para a autonomia e um aprendizado, definido como cognitivo, sobre os conteúdos da Educação Física.

Para essa forma de condução, o professor deve estar preparado para mudanças; estas modificações são voltadas aos interesses e necessidades dos alunos. Também deve atentar para o fato de sempre estarem preparados materiais, idéias e situações de ensino alternativas. Estes materiais podem ser preparados pelo professor ou pelos alunos.

Os exemplos de aulas executadas e descritas como uma possibilidade de desenvolvimento prático de ensino, pautadas nos princípios da teoria apresentam extrema correlação com esta, transpondo para a prática docente todas as bases que lhe são inerentes, como a co-decisão, a subjetividade e as experiências cotidianas.

No livro **Concepções abertas no ensino de educação física**, abordando esta tendência, são apresentados três exemplos de encaminhamento para a prática docente. Os exemplos apresentados foram conduzidos por professores já atuantes nas escolas que, após estudos com Hildebrandt e Laging, se dispuseram a colaborar.

Nesta obra as aplicações práticas têm uma proposição coerente com a concepção e duas envolvem o esporte handebol e uma o tema referente à invenção de jogos.

No segundo livro, **Visão didática da educação física**, ao apresentar os exemplos a nomenclatura de aulas abertas é seguida do substantivo experiência, apontando-a como uma categoria necessária, dada a importância do fazer e sentir nesta linha de pensamento. São apontados cinco exemplos práticos; como temas das aulas são colocados o saltar, a dança (bumba-meu-boi), a natação e a ginástica.

Para maior compreensão das ações docentes exemplificadas, analisemos uma, a tratada no primeiro livro, cujo tema era Jogos. Este tema foi trabalhado com uma série de aulas numa unidade temática em que o objetivo era aprender a jogar handebol autonomamente. As primeiras aulas consistiam numa apresentação do tema pelo professor, que, logo em seqüência, solicitava que os alunos se organizassem para escolher sobre o que aprenderiam dentro dessa temática e como ela se desenvolveria.

Para a execução dos conteúdos escolhidos por professores e alunos, o professor distribuiu aos alunos, organizados em grupos conforme a escolha de cada um, folhas com tarefas onde havia pedidos como: encontrar um jogo com a utilização da trave de handebol, ou, assim é um arremesso com salto! Experimentem. Durante as aulas os alunos tinham liberdade para migrarem de grupo e executar diferentes tarefas. Ao final de cada aula, se organizavam para demonstrar ao grupo o que haviam criado ou aprendido e 'pensar' as próximas

aulas. Por vezes eram disponibilizadas aos alunos imagens de arremessos, passes e saltos como forma de desafiá-los. Também as tarefas induziam a um desafio como frases que perguntavam: como posso arremessar mais firme?

O sistema de avaliação foi discutido por todos, com liberdade para criarem critérios de o que se avaliaria e quanto valeria cada um dos critérios criados. No final desta temática fizeram uma avaliação onde todos avaliavam a todos, expressando apreciações e julgamentos sobre, principalmente, as atitudes perante o grupo.

A ajuda e o esforço deveriam ser altamente avaliados, visto que o mais importante para o êxito da aula é o fato de que cada um se esforça, que atua junto na formação das aulas e que a ajuda é recíproca. Caso contrário, não haveria nenhuma aula. Correspondentemente, a colaboração é avaliada como o segundo critério mais importante. Idéias e técnicas formam os degraus mais baixos (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 66).

Mesmo apresentando as exemplificações, os autores deixam claro o fato de ser um processo incipiente, e que de forma alguma deve ser vislumbrado como uma receita. Abordam também a possibilidade de frustração aos docentes que se dispuserem a trabalhar numa concepção aberta, pois por vezes, os alunos reagem com insatisfação e protestos.

Este alerta é bem colocado pelos autores, porque em uma concepção aberta, todos têm liberdade e autonomia para tomar decisões e este processo pode, por vezes, abalar os valores tradicionalmente delegados ao professor, como a responsabilidade sobre os encaminhamentos da aula.

Os dois livros aqui comentados enunciam com teoria e exemplos a concepção aberta de ensino; configuram-se as obras de referência da tendência de ensino aberto na Educação Física. Verifica-se no primeiro, traduzido do alemão, e no segundo, do Grupo de Trabalho Pedagógico, um cuidado especial com os exemplos práticos, minuciosamente detalhados, demonstrando o como se traduz uma ação educativa sob os seus princípios.

2.2.2 A Teoria Crítico-Emancipatória

A tendência crítico-emancipatória tem como principal nome o professor doutor Elenor Kunz, que atualmente está vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Educação Física, desenvolvendo pesquisas na linha da pedagogia do esporte. A concepção teórica que a orienta é a Teoria Sociológica da Razão Comunicativa, de Jürgen Habermas (1929-), filósofo e sociólogo alemão, considerado herdeiro e representante da Escola de Frankfurt.

Habermas trava em suas obras um embate entre uma razão técnica e instrumental e outra comunicativa e consensual, esta última apresenta-se como uma alternativa à primeira. Gonçalves (1999, p. 133) argumenta que há a necessidade do uso dessa razão em uma ação comunicativa: “Habermas propõe um modelo ideal de ação comunicativa, em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna”.

A utilização de uma ação comunicativa sem coação corrobora à emancipação, termo também tomado por Kunz (2001, 2004) para nomear a tendência da Educação Física por ele principiada.

Esta concepção de Educação Física ganha força no cenário brasileiro com o livro **Educação Física: ensino e mudanças**, com duzentos e sete páginas, o qual foi publicado, em sua primeira edição, no ano de 1991, e é fruto de sua tese de doutorado, defendida em Hannover na Alemanha. Outra obra que constitui meio de divulgação desta abordagem é **Transformação didático-pedagógica do esporte**, publicada no ano de 1994, com cento e sessenta páginas, pelo mesmo autor.

O primeiro trabalho consiste em uma análise profunda da Educação Física escolar em duas escolas, uma pública e outra particular, na cidade de Ijuí – Rio Grande do Sul. Realizou um estudo de caso, envolvendo quatro alunos, os dois mais ‘fracos’ e os dois mais ‘fortes’¹ de uma sexta série de cada escola.

¹ As escolhas dos alunos assim adjetivados foram feitas pelos professores de Educação Física das respectivas turmas.

Seu objetivo foi investigar a Cultura do Movimento¹ a partir de análises da vida cotidiana desses alunos. Tendo como base as argumentações da teoria alemã, Kunz (2001, p. 38) assim expressa a concepção de cultura de movimento:

Cultura de movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades. Em todas as Culturas podem ser encontradas as mais diferentes expressões de danças, jogos, competições ou teatros movimentados.

Argumenta, ainda, que há uma cultura de movimento formalizada, também apontada como tradicional², e outra cuja apresentação é informal. Nesta, também existe o aproveitamento da cultura de movimento tradicional, porém sua utilização ‘respeita’ apenas o interesse de quem a pratica e o espaço que lhe é disponível para realização.

Instigante apontamento faz, quando remete a uma cultura de movimento informal, os desdobramentos da forma institucionalizada desta cultura, como, por exemplo, a maciça presença da ‘pelada’ de futebol nas práticas infantis.

Ao tecer o pano de fundo para uma crítica à Educação Física presente nas escolas, Kunz (2001) aponta para a exacerbação do conteúdo esporte. Isso se constata pelas entrevistas com os dois professores regentes das turmas dos alunos participantes da pesquisa. A crítica remete também ao fato de ocorrer forte incoerência entre os valores do esporte institucionalizado (competição, sucesso de um e insucesso de outro, concorrência, etc.) e os valores e princípios necessários à intencionalidade pedagógico-educacional.

A Educação Física escolar parece ter a obrigação de copiar o desporto de competição típico dos clubes esportivos e que se caracteriza pelo treinamento e pela competição, e como um produto de comércio e de consumo (KUNZ, 2001, p. 109).

¹ A expressão Cultura do Movimento é, na atualidade, apontada pelos defensores desta abordagem como o objeto de estudo da Educação Física.

² Refere-se a estas de modo mais específico, como as danças, jogos e atividades a cavalo, presentes no Rio Grande do Sul.

No desenrolar dos diálogos sobre a disciplina Educação Física escolar com os alunos tidos como fracos, o autor percebe o quanto estes se sentem discriminados nas aulas, atribuindo a elas a discriminação pelo ‘não saber se movimentar’ segundo os padrões técnicos de desempenho do esporte normatizado:

Disto podemos deduzir que a Educação Física escolar parece contribuir para que esportes normatizados e com os padrões rígidos da competição sejam privilegiados nas atividades infantis fora do contexto escolar em detrimento de atividades lúdicas, composto por movimentos e jogos informais e tradicionais da infância, além disto a Educação Física escolar ensina também, e de forma muito rápida, quais os papéis que devem ser assumidos nos esportes: de “bons” e “fortes” ou de “fracos”. Esta “etiquetagem”, os alunos levam consequentemente para as quadras de jogos fora do contexto escolar [...]. Isto aumenta a discriminação por parte dos colegas, que aceitam-nos, no máximo, para executarem um papel inferior no jogo [...]. Essa socialização esportiva pela Educação Física escolar tem por consequência o afastamento cada vez maior – das quadras esportivas e de toda e qualquer atividade esportiva e recreativa – dos considerados “fracos” nas atividades por ela desenvolvida (KUNZ, 2001, p. 58).

A partir do exposto, o autor acredita que é possível afirmar que esta ‘adequação’ da criança ao esporte na escola altera suas ações motoras no que chama de mundo vivido¹, vindo, assim, a prejudicar o seu movimentar-se em espaços e períodos extra-escolares.

Ao contrapor esta visão de Educação Física frente a nomeada tradicional, vai-se delineando a concepção de educação optada por esta tendência. Ela assume a postura por uma educação libertadora no sentido freiriano que este termo abarca; assim, a educação, para além de uma qualificação de indivíduos, no sentido individual, deve, também, promover uma qualificação para que os sujeitos atuem por meio de uma ação comunicativa para a emancipação da sociedade.

A ação educacional é uma forma muito especial de interações [...]. Pode-se defini-la, em geral, como uma ação socialmente regulamentada onde, no entanto, os participantes nas interações,

¹ Kunz (2001, p. 86) define mundo vivido como “[...] o contexto social, onde as condições objetivas tornam-se subjetivamente significativas”.

de ambos os lados, devam ser considerados como sujeitos nesta ação. Somente isto possibilita uma Ação Comunicativa¹ na Educação; é pré-condição indispensável para a mesma, ou seja, todos os participantes da ação educacional devem participar também na atribuição do sentido que é dado à mesma (KUNZ, 2001, p. 135-136).

Para transpor estes princípios até a Educação Física, o autor expressa a necessidade de rever a posição dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, questionando, assim, a transmissão da cultura e do saber do esporte moderno no seu sentido técnico. Para essa transposição acontecer, “o Mundo do Movimento fora da Escola – sua história, sua função e sua ‘linguagem’ – deverá ser interpretado e compreendido, para também poder ser transformado” (Ibid., p. 154).

Há semelhança entre as indicações feitas por Kunz (2001) no ensino crítico-emancipador e as feitas por Hildebrandt e Laging (1986) com as bases do ensino aberto. O primeiro toma, também, como necessária a participação do aluno na tomada de decisões, saindo de uma função fechada e limitada, que ocorre na atualidade, segundo o autor, para uma função aberta, em que o sujeito adquire competências pelo movimento para a autonomia de seu próprio agir. A maior distinção entre as duas teorias encontra-se nos referenciais teóricos e na metodologia de ensino.

Pelo exposto, as alterações na concepção de conteúdo são necessárias, fazendo da categoria central do ensino o movimento humano, olhado e interpretado como uma forma de expressão humana, em seus diversos prismas. O movimento humano tem, então, a função dialógica de estabelecer uma relação homem e mundo². Neste sentido, toma-se como conteúdo o mundo do movimento da infância em sua realidade extra-escolar, tematizando, por exemplo, as culturas tradicionais.

¹ “Por Ação Comunicativa denominamos aquelas ações que têm a sua finalidade nos próprios sujeitos participantes da mesma; que não provém de um domínio natural dado (também não é uma ‘produção’), mas que pretende alcançar a compreensão sobre o Sentido e os Objetivos das Ações” (MOLLENHAUER, 1972 apud KUNZ, 2001, p. 138)

² “O se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua intencionalidade. E é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentido/significado e Intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento” (KUNZ, 2001, p. 174).

A inclusão deste mundo do movimento da criança fora da escola na Educação Física somente poderá ser bem sucedida quando a Educação Física e o Esporte tradicional forem questionados, sua evidência e inquestionabilidade discutidas e o Sentido de sua prática e sua relação com o Contexto Sócio-político e econômico do País entendidos (KUNZ, 2001, p. 186).

Não são negligenciados os esportes em seus aspectos normatizados, no entanto, estes são questionados, de modo a modificar o foco: saem os princípios de sobrepujança e entram a participação e a transcendência às regras.

2.2.2.1 O método emancipador

Ao refletir sobre as perspectivas para as mudanças na concepção de Educação Física, o idealizador da teoria coloca a emancipação como o objetivo fundamental. Daí, o fato de indicar a necessidade de ocorrerem mudanças funcionais quando o processo de ensino norteia-se pela **ação-reflexão-ação**.

O sentido essencial das atividades realizadas na Educação Física deve ser entendido, portanto, por duas diferentes categorias, ou seja: para o *'pensar e para o fazer'*.

Pela integração do *'Pensar e Fazer'*, como processo permanente na Educação Física, haverá a possibilidade de se realizarem, pelo Movimento, outras Funções, como por exemplo as funções criativa, comunicativa, explorativa do movimento. Este processo do *'pensar e fazer'* não se deve relacionar somente à prática do movimento na Educação Física, mas deve também refletir sobre as relações Sócio-políticas e os condicionantes históricos e culturais do esporte e do movimento humano em geral (KUNZ, 2001, p. 184, grifo do autor).

Este encaminhamento é feito sempre de modo a transcender¹, emancipar e proporcionar a maioria ao educando. Os conceitos utilizados têm sua base na teoria crítica da Escola de Frankfurt, mais especificamente em Jürgen Habermas, na Teoria da Ação Comunicativa. Utilizando-se desta base teórica, Kunz (2004) adaptou um esquema que relaciona a constituição de um processo de ensino com

¹ O sentido empregado ao termo transcender para Elenor Kunz é o de *'ir além'*, ultrapassar.

os conteúdos, o método e os objetivos. Para maior compreensão é transcrito na íntegra.

	TRABALHO	INTERAÇÃO	LINGUAGEM
Aspecto dos conteúdos	Ter acesso a conhecimentos e informações de relevância e sentido para a aquisição de habilidades ao esporte de acordo com o contexto.	Ter acesso a relação esportivo-culturais, vinculadas à cultura do movimento do contexto social.	Ter acesso a conteúdos simbólicos e linguísticos que transcendem o contexto esportivo.
Aspecto do método	Possibilitar o acesso a estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidades físicas.	Capacitação para assumir conscientemente papéis sociais e a possibilidade de reconhecer a inerente necessidade de se-movimentar.	Aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada.
Aspecto dos objetivos	Capacitar para o mundo dos esportes, movimentos e jogos de forma efetiva e autônoma com vistas à vida futura relacionada ao lazer e ao tempo livre.	Capacitar para um agir solidário, cooperativo e participativo.	Desenvolver capacidades criativas, explorativas, além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica.
Competência	Objetiva	Social	Comunicativa

Quadro 3 - Esquema das categorias trabalho, interação e linguagem

Fonte: Kunz (2004, p. 38)

As competências a serem desenvolvidas num processo de ensino emancipador são definidas como competências objetiva, social e comunicativa.

Para a competência objetiva vale que o aluno precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas estratégias para o agir prático de forma competente. Precisa, enfim, se qualificar para atuar dentro de suas possibilidades individuais e coletivas e agir de forma bem-sucedida no mundo do trabalho, na profissão, no tempo livre e, no caso, no esporte.

Enquanto competência social penso, especialmente, nos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte, e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais. [...]

Enfim, a competência comunicativa deverá oportunizar ao aluno, através da linguagem, entender criticamente o fenômeno esportivo, como o próprio mundo, [...]. Isso significa dizer, que

conduzir o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte (KUNZ, 2004, p. 40-43).

Seguindo os princípios do quadro anterior, no qual se contemplam o trabalho, a interação e a linguagem e visando ao desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa, o autor organiza, didaticamente as aulas. Essa organização, dentro de uma concepção dialógica para o movimento humano nas aulas de Educação Física, deve ser direcionada para contemplar três momentos, que se organizam num contínuo e crescente grau de dificuldades. Esses momentos são nomeados como: a) transcendência de limites pela experimentação; b) transcendência de limites pela aprendizagem e c) transcendência de limites pela criação.

O primeiro momento, apresentado como forma direta por Kunz (2001; 2004), consiste na realização espontânea e não problematizada de movimentos já conhecidos, uma exploração das próprias possibilidades e capacidades.

Os exemplos citados pelo autor como referência a uma prática docente assim encaminhada consistem em oferecer aos alunos arranjos materiais¹ para que estes os utilizem e manipulem de modo livre, não pensado. Este momento é definido como **transcendência de limites pela experimentação**.

O segundo momento reporta-se ao movimento da maneira como foi apreendido ao longo do tempo:

Quando a forma direta e espontânea do contato e entendimento com o Mundo e o que nele estiver à sua disposição não é mais o suficiente, é possível, também, aprender de forma reflexiva ou por imitação alguns padrões ou destrezas motoras. Para interpretar uma realidade do movimento, desta forma, pode-se recorrer, no caso do ensino da Educação Física, ao recurso da apresentação de imagens do movimento a ser aprendido, sem contudo indicar a solução completa do problema a ser solucionado pelo se-movimentar (KUNZ, 2001, p. 176).

Objetiva-se, nesse momento, que o aluno, ao ser confrontado, por meio de diálogos, situações e jogos, com a forma de movimento mais elaborada,

¹ No caso do ensino de corridas de velocidade, o autor apresenta como arranjo material bonés, com fitas de diferentes tamanhos, presas à parte posterior.

acompanhe, realize, compreenda e proponha soluções. Este momento é nomeado de **transcendência de limites pela aprendizagem**.

O fechamento de uma ação pedagógica é obtido com a efetivação do terceiro momento:

A terceira etapa da aprendizagem relaciona-se com os atributos do criar e inventar. Nesta o educando – num processo de ‘ação-reflexão’ e por sua natureza plástica e flexível para o ‘compreender-o-mundo-pela-ação’ – descobre a relatividade das exigências opressoras do Mundo exterior/meio. Correr, saltar, arremessar, nadar, jogar, etc. deixam-se interpretar como uma forma muito especial de ‘compreender-o-mundo-pela-ação’. Interrompendo-se o processo situacional-pessoal da ‘superação de Limites’ (Freire) passa-se a entender a ‘unidade de vida comum’ do meio social e lutar por sua humanização (KUNZ, 2001, p. 181).

Nesta perspectiva, o passo denominado de **transcendência de limites criando** vem responder à necessidade de alteração da realidade pelos sujeitos, mediante a problematização de situações de aprendizagem antes postas; o aluno age de forma inventiva e criativa, dando novo sentido/significado ao se movimentar.

Esta forma de ensinar pode ser resumida, segundo o autor de referência, em três princípios de ação dos alunos:

Que os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos;
Que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam, numa forma de exposição que todos possam entender;
Por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também o que ainda não sabem ou aprenderam (KUNZ, 2004, p. 124).

Com esses três princípios, fica evidente que os objetivos do processo de ensino, na perspectiva crítico-emancipatória, concentram-se em ações de intervenção docente para atingir as categorias trabalho, interação e linguagem. Sob esse enfoque, uma unidade de conteúdo é organizada privilegiando os três

momentos de transcendência de limites: pela experimentação, pela aprendizagem e pela criação.

2.2.3 A Teoria Crítico-Superadora

No ano de 1992, foi editado um dos livros que maior alcance logrou no cenário da Educação Física. A obra, intitulada **Metodologia do ensino de educação física**, que possui cento e dezenove páginas, foi escrita por um grupo de autores¹, reunidos pelo convite de Castellani Filho. O Coletivo de Autores tinha a incumbência de produzir o livro de Educação Física para uma coletânea denominada Coleção Magistério/2º. Grau: Série formação do professor. Esta série possuía também livros para as disciplinas de atuação no ensino de 1º. Grau².

Esta teoria situa sua concepção teórica no Materialismo Histórico e Dialético³, concepção filosófica de Karl Marx (1818-1883).

Na introdução da obra referente à Educação Física, os coordenadores da coleção, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo, argumentam que os livros da coleção estão “[...] pautados pelo seu caráter científico e sistemático, em estreita ligação com exigências metodológicas do ensino e aprendizagem” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 7).

Ainda no início do livro, que fazia parte da Série Formação de Professores, os coordenadores explicitam o delineamento da base teórica que norteia a série de obras:

Sabemos que as múltiplas dificuldades que incidem nas atividades do magistério – por exemplo, os baixos salários, as más condições de trabalho e as deficiências da formação profissional – advêm fundamentalmente de condicionantes estruturais da sociedade e do sistema de ensino. É

¹ Faziam parte deste coletivo Carmen Lucia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Ressalte-se o fato de Celi Nelza Zülke Taffarel e Micheli Ortega Escobar também fazerem parte do Grupo de Trabalho Pedagógico que editou o livro **Visão didática da educação física**, obra de referência na Teoria do Ensino Aberto.

² A nomenclatura 1o. Grau foi substituída por Ensino Fundamental e 2o. Grau por Ensino Médio. Esta mudança ocorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

³ Maiores considerações sobre essa corrente filosófica estão presentes no Capítulo três desta dissertação.

inquestionável que as transformações no ensino são inseparáveis das transformações sociais mais amplas. Todavia, acreditamos que a formação teórica e prática do professorado, aliada a uma consciência política das tarefas sociais que deve cumprir, pode contribuir para a elevação da qualidade do ensino e da formação cultural dos alunos, condição coadjuvante para a efetivação de lutas na direção da democracia política e social (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 8).

Com essa argumentação, a base teórica explicita o atrelamento ao materialismo histórico, aponta as dificuldades que os determinantes sociais impõem a uma mudança nas práticas educativas e coloca a contribuição possível do ensino para a construção de uma democracia.

O processo de elaboração do livro durou vinte meses, durante os quais o coletivo se reuniu em tarefas como seminários de estudo e elaboração do texto. O documento base de onde partiram as discussões foi as Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º. Grau: Núcleo Comum, Educação Física. Este documento que fora publicado pelo Ministério da Educação no ano de 1988, tinha sido redigido por Castellani Filho; no entanto, o mesmo autor, ao ser solicitado para a elaboração do livro **Metodologia do ensino de educação física**, via a necessidade de ‘superar’ o documento. Com este intuito, convocou o coletivo de autores, intentando que esta tarefa seria mais profícua com a participação de um grupo, com as diferentes bagagens teóricas e práticas que cada um abarcava.

Fica clarificado que os encaminhamentos do livro não podem ser tomados como um receituário, visto que o objetivo era proporcionar “[...] elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento” por parte do professor, porque “a apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 17).

Ao argumentar sobre a legitimidade de uma disciplina como componente curricular, e, mais especificamente a Educação Física, é utilizada a categoria de totalidade, alegando que a sua ausência comprometeria uma perspectiva dialética totalizante.

Os autores se atêm às concepções pedagógicas de Dermeval Saviani (1995b, p. 20); para tanto, explicitam a noção de currículo por ele enfatizada como “[...] o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado”. Também,

utilizando-se do mesmo autor (SAVIANI, 1995b, p.23), argumentam para o saber escolar tido como o “[...] saber dosado e seqüenciado para efeito de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de determinado tempo”.

A discussão sobre currículo é tomada como necessária para o engajamento a favor das camadas populares, a fim de constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade apresentada como complexa e contraditória. Para isso, os princípios que devem envolver o currículo são: a relevância social do conhecimento, a contemporaneidade do conteúdo, a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno e a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. Delineia-se, assim, uma concepção de currículo oposta à lógica formal e adepta à lógica dialética.

[...] a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados.

[...] a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 34).

O trato com o conhecimento, nesta perspectiva, deverá clarear a historicidade dos conteúdos, demonstrando o seu início e desenvolvimento, que foi produzido pelos homens, abrindo o caminho para a consciência, que são os homens em suas condições objetivas que produzem as realidades.

O objeto de estudo da Educação Física, tratada como uma prática pedagógica, é definido como **cultura corporal**; a expressão, utilizada de forma genérica, abrange os temas que lhe são inerentes, como jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímicas e esporte. Estes temas tomados como cultura corporal, constituem o conhecimento de que deve tratar a Educação Física escolar e representam, simbolicamente, as realidades vividas em diferentes tempos históricos.

Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 38).

Após fazer considerações sobre a perspectiva de currículo na obra enfocada, os autores debruçam-se sobre a revisão da história da Educação Física, buscando, com essa revisão, alargar a definição do que ela foi e do que deveria ser.

O tempo e espaço tomados como base para iniciar essa revisão histórica, por constituírem-se no incipiente surgimento da sociedade capitalista, é a Europa da segunda metade do século XVIII e primeira metade do século XIX. Aqui, segundo o Coletivo de Autores (1993, p. 51), “para a nova sociedade, tornava-se necessário ‘construir’ um novo homem, mais forte, mais ágil, mais empreendedor”.

O anseio de cuidar do corpo, metaforicamente, representava assim, estar cuidando da sociedade,

[...] práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 51).

O caráter científico, com base nas ciências biológicas, confere aos métodos ginásticos/educação física o respeito que lhe era necessário para incorporação nos hábitos ‘modernos’ daquele tempo histórico.

As idéias exacerbadas de higiene¹ e eugenia permeavam os discursos que defendiam as práticas corporais, inclusive no Brasil no início do século XX. Outra influência forte, no Brasil, refere-se ao encaminhamento destas práticas com um caráter militar, a qual se manteve até o término da Segunda Guerra Mundial, quando novas tendências tomaram corpo. Fecha-se o breve histórico da Educação Física, exposto no livro, com os movimentos nomeados de

¹ Boarini (2003) define higienismo como a ideologia da assepsia social e eugenismo a do melhoramento da raça.

‘renovadores’, quais sejam, a Psicomotricidade¹, a Educação Física Humanista² e o Esporte para Todos³.

O debate, na obra, em torno da avaliação é feito explorando a contradição existente entre uma avaliação centrada em testes e medidas, com vistas à produção da meritocracia, a favor do princípio do rendimento, e uma avaliação na perspectiva da reflexão segundo as bases de uma proposta superadora:

O que se destaca é que a avaliação apresenta, em sua variedade de eventos avaliativos, em cada momento avaliativo, o que a constitui como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma.

O sentido que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 112).

Para tanto, serão necessários momentos avaliativos informais e formais, analisados sob o enfoque do projeto histórico almejado, do tempo pedagógico, da compreensão crítica da realidade, das intencionalidades, do aspecto qualitativo e da reinterpretação de valores e normas. Assim, espera-se superar o modelo hegemônico, na década de 1990, de enfoque técnico quantitativo.

2.2.3.1 O método superador

O encaminhamento, propriamente dito, de uma prática docente tomada pelos princípios da Teoria Crítico-Superadora é exemplificado em dois momentos da obra: o primeiro, em capítulo próprio dirigido à discussão metodológica, e o segundo, nas argumentações sobre a avaliação. Os autores afirmam a exigência de se estruturar uma nova concepção de método, visto que há uma nova abordagem da área. No entanto, os exemplos são sintéticos demais, não

¹ A Psicomotricidade fortaleceu-se no Brasil na década de 1970 com o teórico francês Jean Le Bouch. Caracteriza-se pela prática de atividades corporais, condutas motoras, com fins terapêuticos ou utilitaristas.

² A Educação Física Humanista, apoiada na concepção humanista de Carl Rogers, tem seu marco teórico no ano de 1985 com Vitor Marinho de Oliveira.

³ O Movimento Esporte para Todos foi uma política pública de incentivo à prática esportiva como meio de desenvolver a cooperação e a solidariedade, apresentando-se como uma alternativa ao esporte de rendimento.

conseguem demonstrar a exploração prática das categorias do materialismo histórico por eles defendidas.

Os encaminhamentos deixam claro que “os conteúdos da cultura corporal a serem aprendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 87). A esta primeira orientação são acrescidas as capacidades de constatar, interpretar, compreender e explicar essa mesma realidade, emergindo daí uma relação dialética para a obtenção de um conhecimento; este conhecimento a ser apreendido expressa uma concepção científica de mundo. Nesse sentido, a aula “[...] aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (Ibid., p. 87).

Uma exemplificação de estruturação de aula, apenas apresentada como forma explicativa, é composta por três fases:

Uma primeira, onde conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os alunos, buscando as melhores formas de estes se organizarem para a execução das atividades propostas.

Uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento.

Finalmente, uma terceira fase, onde se amarram conclusões, avalia-se o realizado e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes.

Representada graficamente, a estrutura da aula corresponde a uma espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão se ampliando cada vez mais. Seu início estreito representa o primeiro momento no qual se apresentam as referências pela sistematização do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 89).

A aula planejada, ao contemplar estes três momentos, deve, ainda, se ater a outra questão: a escolha das diferentes manifestações deve respeitar os níveis de desenvolvimento. No livro, os níveis de desenvolvimento são expressos através dos ciclos, sendo:

1º. – Ciclo de organização da identificação da realidade (1ª. a 3ª. séries do ensino fundamental);

2º. – Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (4ª. a 6ª. séries do ensino fundamental);

3º. – Ciclo da ampliação da sistematização do conhecimento (7ª. a 8ª. séries do ensino fundamental);

4º. – Ciclo de sistematização do conhecimento (1ª. a 3ª. séries do ensino médio).

Ao assumir este encaminhamento no trato com os conteúdos jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança, a proposta é redimensioná-los, discutindo as suas origens, manifestações e contradições.

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 41).

O redimensionamento do conteúdo, conduzido pelas categorias do materialismo dialético, ocorre ao ser tratado como um conhecimento histórico, acumulado pela humanidade e passível de ser aprendido pelas novas gerações. Estas devem percebê-lo como dinâmico e contraditório, como uma prática social.

Podem ser percebidas indicações de analogia entre esta tendência da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica a ser estudada no próximo capítulo. Optamos por não vinculá-las como análogas, pela falta de condução metodológica coerente entre a Teoria Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Vistos os pontos principais das obras de referência das Teorias do Ensino Aberto, Crítico-Emancipatória e Crítico-Superadora, tracemos, agora, em nosso próximo item, um quadro sintético, estabelecendo as relações que as norteiam, bem como, as análises das três teorias.

2.3 AS VOZES COMENTADAS

Há cerca de vinte anos começa na Educação Física o movimento denominado crítico. Três teorias que expressam esse movimento podem, em suas características básicas serem assim resumidas:

TEORIA ITENS	ENSINO ABERTO	CRÍTICO- EMANCIPATÓRIA	CRÍTICO- SUPERADORA
Autor (es)	Reiner Hildebrandt, Ralf Laging e Grupo de Trabalho Pedagógico	Elenor Kunz	Coletivo de Autores
Objeto de estudo	Mundo do movimento	Movimento humano	Cultura Corporal
Referencial teórico	Interacionismo Simbólico	Teoria Sociológica da Razão Comunicativa	Materialismo histórico e dialético
Enfoque metodológico	1. Construção dos conteúdos por definição dos temas geradores. 2. Ações participativas (professor e aluno) conduzindo a um aumento no nível de complexidade. Processo é “subjetivado”	1. Arranjo de material. 2. Transcendência de limites pela experimentação. 3. Transcendência de limites pela aprendizagem. 4. Transcendência de limites criando	1. Discussão de conteúdos e objetivos. 2. Apreensão do conhecimento. 3. Conclusões e perspectivas

Quadro 4 – Características básicas de três tendências críticas em Educação Física.

A década de 1980 é marcada por uma discussão mais intensa da didática da Educação Física e, para Da Costa (2006, p. 67), a presença do professor Reinner Hildebrandt no Brasil, a partir de 1984, como professor visitante das universidades de Santa Maria, Pernambuco, Maringá, Maceió, Campinas, Florianópolis e Vitória, atrelada à publicação do livro **Concepções abertas no ensino de educação física** (HILDEBRANDT; LAGING, 1986) abrem na Educação Física brasileira uma nova vertente, “de nítida influência doutrinária alemã”.

Oliveira (2000), após conduzir uma pesquisa em que estudava a viabilidade do ensino aberto nas aulas do ensino médio do período noturno, conclui que esta

teoria possibilita uma participação efetiva dos atores, intervindo em sua realidade. Quanto à satisfação dos alunos envolvidos na pesquisa afirma que “houve uma aprovação geral por parte dos discentes participantes em relação à metodologia adotada e aos conteúdos desenvolvidos. Pode-se perceber claros indícios de satisfação pessoal nas vivências proporcionadas pelo trabalho” (OLIVEIRA, 2000, p. 8).

Em seu texto, aponta as dificuldades de trabalhar com essa metodologia, alegando que isto ocorre pela necessidade de conhecer profundamente a realidade local e os anseios dos envolvidos. Podemos verificar, com seu artigo, a forte influência da Teoria do Ensino Aberto no Brasil.

No aspecto educacional, a vertente participativa tem se colocado como bastante forte e atuante, tendo como um de seus precursores Paulo Freire que, com seu trabalho no processo de alfabetização de adultos, partia das bases culturais locais dos participantes para avanços significativos da tomada de conhecimento e conscientização (OLIVEIRA, 2000, p. 7).

No início deste capítulo, apresentamos a classificação também feita por Oliveira (1997) das tendências da Educação Física em que situa a Teoria do Ensino Aberto como uma corrente progressista crítica. Faz essa classificação respaldada na divisão das tendências pedagógicas apresentadas por Libâneo (1983). No entanto, é comum encontrarmos argumentações contrárias, sob a alegação de que por ser de base fenomenológica, não se constitui numa tendência crítica e que é impossível a troca de experiências sugerida pela teoria porque os alunos vivem em classes e realidades diferentes (ORVATH; MATA, 2007).

Em nosso posicionamento, compartilhamos da classificação feita por Oliveira (1997), visto que ocorre por essa teoria um rompimento com os paradigmas técnicos e competitivos da Educação Física e, ainda, confere a possibilidade de construção de significados perante as atividades corporais e a mobilização para a ação, característica fundamental para uma mudança social.

Em comentário sobre a metodologia do ensino aberto, Kunz (2004), faz uma crítica a sua metodologia:

Em aberto fica, no entanto, nessa metodologia, a forma como devem ser elaborados os programas de ensino a longo prazo e para diferentes grupos (séries) de ensino, além de indicações mais claras e explícitas sobre os diferentes momentos no ensino-aprendizagem dos esportes em que os pré-conhecimentos dos esporte e a influência do mundo vivido dos alunos devem ser considerados (KUNZ, 2004, p. 19).

Acreditamos que essa crítica feita por Kunz no ano de 1994 vem sendo sanada pelos pesquisadores que se propõem, de forma mais sistematizada organizar um planejamento de Educação Física escolar pautado na teoria do ensino aberto. Dentre eles destacamos o trabalho de Oliveira (2005?), **Planejando a Educação Física escolar**.

Neste trabalho, orientado nos estudos de Merleau Ponty¹ e Manuel Sérgio² e nas propostas de ensino aberto de Hildebrandt e Laging (1986) e do Grupo de Trabalho Pedagógico (1991), Oliveira (2005?) faz a organização dos conteúdos da Educação Física em núcleos temáticos, distribui a prevalência desses núcleos nas séries escolares, estabelece os objetivos gerais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e apresenta exemplos de planos de aula.

Concluímos que, no momento da publicação das obras de referência para o ensino aberto, como a teoria ainda estava incipiente, não era possível apresentar esses elementos. No decorrer de sua apreensão e no esforço dos professores e pesquisadores, esses elementos puderam estruturar-se, oferecendo a fundamentação necessária para o seu fortalecimento.

Quanto à Teoria Crítico-Emancipatória, esta tem, nos últimos anos, ganhado grande reforço teórico. Um dos fatores que determinaram essa condição é a atuação do professor doutor Elenor Kunz, seu autor de referência, num grupo de pesquisa intitulado pedagogia do esporte³, bem como sua participação nos programas de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Com seu trabalho ativo junto a acadêmicos e pesquisadores, Kunz tem organizado livros que trazem experiências práticas na metodologia crítico-

¹ Maurice Merleau Ponty (1908-1961) foi filósofo fenomenologista francês.

² Manuel Sérgio Vieira e Cunha, professor e pesquisador português, é licenciado em Filosofia e doutor em Motricidade Humana.

³ Mais informações sobre este grupo de pesquisa podem ser obtidos no endereço: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=B892967&tipo=completo>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

emancipatória. Os livros **Didática da educação física 1** (KUNZ, 1999), **Didática da educação física 2** (KUNZ, 2002) e **Didática da educação física 3: futebol** (KUNZ, 2003) têm garantido a divulgação e apreensão do método, oferecendo a fundamentação e legitimação das práticas expostas. Seu objetivo é aproximar a teoria a realidade prática dos professores discutindo elementos concretos de atuação.

A relação teoria-prática no ensino crítico-emancipatório é apresentada com ressalva por Kunz. O próprio idealizador, em artigo escrito em 1999, ao tecer comentários sobre a aplicação prática da teoria que desenvolveu, argumenta que:

Passados quase quatro anos da formulação e publicação dessa proposta de ensino, pude observar, com certo orgulho, que a mesma foi levada à prática em muitas instâncias escolares. Também pude discutir a mesma, em muitas oportunidades, junto às secretarias de educação de alguns estados e municípios, bem como em universidades e mesmo escolas. Nessas observações dois aspectos chamam-me especial atenção: de um lado, a enorme facilidade que os profissionais brasileiros têm de recriar, redimensionar práticas e, paradoxalmente, de outro lado, a enorme dificuldade de interpretar e desvelar com maior profundidade os fundamentos teóricos dessa mesma prática (KUNZ, 1999, p. 35).

A inquietação de Kunz é pertinente; também percebemos essa dificuldade nas diferentes áreas do conhecimento escolar, em que os fundamentos de uma prática pedagógica não são compreendidos, impedindo sua aplicação com eficácia. O que fica é a consciência que, sem uma apreensão teórica de maior profundidade a prática se enfraquece.

Na tendência crítico-emancipatória, apesar de uma extensa fundamentação e apresentação dos exemplos práticos, ainda é ausente uma sistematização de programas de ensino para diferentes grupos e séries. O autor que formulou a crítica a essa ausência na Teoria do Ensino Aberto ainda não apresentou um trabalho com a referida sistematização. Nos livros de Didática da educação física 1, 2 e 3, acima referidos, os exemplos contemplam diferentes séries sem apresentar uma explicação que justifique a escolha dos diferentes conteúdos ou temas para as diferentes séries.

O processo de aplicação de uma tendência, sobretudo na Educação Física, configura-se moroso e complexo. As tendências surgem e logo se constroem

argumentos acadêmicos que as fazem sucumbir. Vejamos o caso da tendência de maior repercussão, a crítico-superadora, que, dado ao grande alcance que logrou, também possui um número expressivo de críticas a seu respeito.

Apresentamos posicionamentos diferentes sobre o mesmo tema: Daólio (2003) aponta que o mérito da abordagem crítico-superadora foi o de deslocar o centro de preocupação da área de Educação Física escolar de dentro para fora do indivíduo, ou seja, nos movimentos que antecederam o Coletivo de Autores (1992), a prioridade situava-se no desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo. Com a instauração da expressão corporal como linguagem, a prioridade se desloca para a cultura corporal. Embora faça menção a esse mérito da Teoria Crítico-Superadora, não concorda com as limitações conceituais do termo cultura, acreditando que lhe falte a dimensão simbólica e que ao enfatizar a dimensão social desconsidera o indivíduo e sua subjetividade.

Notamos que, na paradoxal argumentação que Daólio produziu, o mérito é também a limitação da tendência.

Kunz em seu livro **Transformação didático-pedagógica do esporte** (2004, p. 19-21), em sua primeira versão escrita em 1994, dois anos após a publicação do Coletivo de Autores, tece duas críticas à obra:

1. Utilização do termo cultura corporal: para Kunz, isso reforça o dualismo corpo e mente;
2. Incoerência no trato com o conteúdo: solicita-se um encaminhamento crítico do esporte, no entanto, os modelos apresentados refletem o esporte institucionalizado sem nenhuma menção a como se adquirem os elementos para criticá-lo.

Oliveira (2002, p. 60) também reconhece o valor da obra do Coletivo de Autores (1993) que, segundo ele, instaurou uma ruptura com um modo de pensar a área, ao partir, especialmente, da categoria conflito como fundante da prática pedagógica,

Mas esbarra nos limites da denúncia, da abstração e da generalização. Suas proposições metodológicas pouco avançam no sentido daquilo que é tradicionalmente concebido como organização escolar; falta-lhe a concretude da sala de aula na sua análise, e, sobretudo, acredito que o espaço que reserva aos sujeitos históricos não se encontra na realidade, mas antes na

teoria. Por outro lado, analisando ainda esse mesmo texto e recorrendo ao pensamento gramsciano, algumas afirmações e constatações apontam para a negação de próprio suporte teórico da obra referida. Se considerarmos o processo histórico como dialético e a sociedade civil (e a escola aparece como aparelho privado de hegemonia) como campo de correlação de forças, a escola não apenas atuaria mantendo a estrutura da sociedade capitalista como também representaria uma possibilidade de confronto e crítica e construção da contra-hegemonia. Além disso, o Coletivo de Autores abre mão da historicidade para operar uma crítica histórica.

Observamos que, de forma mais elaborada, Oliveira (2002) constata o mesmo problema referido por Kunz (2004). Este fato realça os limites na formulação de respostas práticas na condução do ensino em **Metodologia de ensino de educação física** (COLETIVO DE AUTORES, 1993). Apesar de o nome do livro e sua intenção, apontada já na introdução pelos organizadores da coleção se proporem a oferecer um conteúdo científico e sistemático, com estreita ligação com as exigências metodológicas no ensino-aprendizagem, este fato não ocorreu.

Apesar de a obra de referência não apresentar exemplos e sistematizações compatíveis com a teoria que defende, o número de artigos publicados nas revistas de Educação e de Educação Física, que tematizam os diferentes conteúdos dentro de uma abordagem da cultura corporal, é extenso. Como exemplo citamos o artigo de Cordeiro Júnior (2000), onde, partindo das indicações feitas em Coletivo de Autores (1993) faz um relato de experiência do Judô sob essa perspectiva.

Em artigo que apresenta o mapeamento do estado da arte referente às influências da perspectiva crítico-superadora, Souza Júnior (2007?) revela que a obra é referenciada em diversos artigos da Revista Brasileira de Ciências do Esporte e, como a revista tem, a partir de 2004, sua produção em forma de temáticas, ela está presente nos mais diferentes temas, desde políticas públicas até didática.

O fato é que as teorias aqui comentadas marcaram profundamente a Educação Física escolar. Instauraram e fizeram parte de um momento histórico de denúncia que reformulou o quadro teórico, até certo ponto ingênuo e cômodo

da área. Após o período de denúncia, os seguidores das diferentes teorias procuraram consolidá-las e fortalecê-las teórica e metodologicamente.

A nossa intenção, ao apresentar as referidas teorias, situa-se na demonstração de que existem diferentes correntes teóricas e que estas correntes apontam um encaminhamento metodológico para a prática docente em Educação Física. A revisão bibliográfica, ora feita, permite-nos diante de diferentes referenciais, posicionarmo-nos num outro: a Pedagogia Histórico-Crítica, assunto ao qual nos dedicamos em nosso próximo capítulo.

3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA POSSIBILIDADE

Entendemos que a opção por uma Pedagogia Histórico-Crítica é uma opção que delineará as concepções de homem, sociedade e educação.

Esse delineamento marca o homem como um ser que, ao agir sobre a natureza, modificando-a para sua sobrevivência, faz-se humano. Portanto, ao adaptar a natureza às necessidades de alimentar-se, vestir-se, proteger-se, o homem constrói instrumentos e modifica o seu meio. Modificando o meio, modifica, também, sua estrutura corporal, e a nova estrutura possibilita novas modificações, num processo dialético, em que natureza e homem atuam reciprocamente através do trabalho e da ação humana (ENGELS, 1990).

Com este princípio sobre a concepção de homem, não podemos deixar de olhar com preocupação para a atualidade. Como forma de exemplificar e refletir sobre a produção de instrumentos e a influência deles no homem, analisemos a seguinte informação: um cientista implanta em seu organismo mini robôs; estes robôs, apenas com impulsos nervosos, reproduzem os movimentos de seu antebraço em um antebraço mecânico, sem nenhum vínculo material com seu corpo. O cientista argumenta que seu próximo passo é a implantação de um material similar em seu cérebro e fecha sua fala alegando que no futuro, num prazo de quarenta anos, as crianças não irão mais à escola, todas as informações serão passadas a seus cérebros através de *downloads*¹ (NANOTECNOLOGIA, 2006).

O homem produziu a tecnologia, por meio de seu trabalho, a tecnologia atua e atuará cada vez mais no homem, determinando suas ações e modo de vida. Em última instância, portanto, quem determinou o novo modo de viver foi a ação humana. Eis a concepção de homem referida por esta teoria, o homem é um ser que faz a história e, em sua realidade, dentro das condições concretas que o rodeiam e com as suas ações, pode alterá-la e, ao alterá-la novamente modifica-se, em determinações recíprocas.

¹ Expressão em inglês, da moderna tecnologia, que significa, hoje, “baixar da internet”.

As necessidades de atividades conjuntas para a produção de sua existência determinaram a sociabilidade humana, os grupos e organizações sociais, constituindo a sociedade.

Outro aspecto importante é que o homem evoluiu no sentido de agir conjuntamente sobre a natureza, isto é, formando grupos sociais, constituindo-se a sociabilidade como característica fundamental para a produção de sua vida como espécie. Assim, todo o processo de desenvolvimento do conhecimento não pode ser compreendido senão como parte do desenvolvimento da sociabilidade como movimento histórico, a partir das relações sociais estabelecidas e transformadas no processo de produção da vida material (GERALDO, 2006, p. 29).

Com a vida em sociedade, o homem foi estabelecendo uma forma de comunicação simbólica: a linguagem. Esta, unida à estrutura morfofisiológica específica, ao trabalho produtivo, à racionalidade e à sociabilidade constituem-se nas características essenciais humanas, constituindo o ser ontológico (GERALDO, 2006, p. 29).

Estas afirmações produzem o efeito de ser impossível e errôneo tomar a sociedade como uma abstração, como uma casualidade. Fugindo desse erro, é primordial levarmos em consideração os elementos que a compõem. Ora, já em sua definição, a sociedade constitui-se em um corpo orgânico estruturado sob as bases de um sistema econômico de produção, distribuição e consumo, sob um dado regime político. Para Marx, apud Duarte (2000, p. 91-92), compreender a sociedade é olhá-la geográfica e economicamente constituída. Nesta constituição, como elementos que lhe são inerentes, temos as classes sociais, o trabalho assalariado e o valor de uso, os quais traduzem a célula-mãe de uma sociedade capitalista: a mercadoria.

Assim, a visão de sociedade numa postura histórico-crítica deve fugir das generalizações e procurar os elementos primários que formam e determinam a sociedade.

Quanto à concepção de educação, procuramos, a partir de agora, traçar o seu perfil, compreendendo o seu momento histórico, a sua teoria e o seu encaminhamento metodológico.

3.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: O BRASIL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No ano de 1964, por intermédio de um golpe, o Brasil entra no Regime Militar. Esta forma ditatorial de condução política do país governa através de Atos Institucionais. O primeiro deles, o AI 1, foi sancionado em 31 de Janeiro de 1964, pelo Comando Supremo Revolucionário, formado por três dos vários militares que organizaram e executaram o golpe. Esse Ato Institucional dava plenos poderes ao executivo para que ele conduzisse uma “descomunização” do Estado e da Sociedade.

Ao longo de dez anos, o Regime Militar fez repressão, censura e ditadura. Os movimentos de maior repercussão e também mais repreendidos foram o Movimento Estudantil da União Nacional dos Estudantes (UNE), as Ligas Camponesas, a Universidade de Brasília, que, sob a direção de Darci Ribeiro, apresentava-se como modelo de instituição progressista, os Partidos Comunista Brasileiro (PCB) e Comunista do Brasil (PC do B) e a Organização Revolucionária Marxista Política Operária (ORM-POLOP).

O mais duro golpe à liberdade civil foi dado pelo Ato Institucional número 5.

No dia 13 de dezembro de 1968, era baixado o Ato Institucional Número 5, o mais drástico de todos os atos institucionais até então baixados. Em resumo, o AI-5 atribuía ao Executivo: 1) o poder de fechar o Congresso Nacional e as assembleias estaduais e municipais; 2) o poder de cassar mandatos; 3) direito de suspender direitos políticos pelo prazo de 10 anos; 4) direito de demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade os funcionários públicos; 5) direito de demitir e remover juizes; 6) poder de decretar estado de sítio; 7) direito de confiscar bens como punição por corrupção; 8) poder de suspender o direito de *habeas corpus* em caso de crimes contra a Segurança do Estado; 9) julgamento de crimes políticos por tribunais militares, sem recurso para os réus (GONÇALVES, 2005).

Este ato atingiu particularmente a intelectualidade brasileira; sem poder de expressão, políticos, educadores, artistas e estudantes foram exilados, presos e até assassinados.

Inúmeros deputados, senadores, juizes, funcionários públicos e militares perderam seus empregos e seus direitos porque não aceitaram o novo regime. Centenas de sindicatos foram invadidos pela polícia. As ligas camponesas foram proibidas. Operários, camponeses, estudantes, jornalistas, professores foram presos por motivos políticos. A UNE teve sua sede incendiada. As universidades públicas demitiram professores com idéias de esquerda. A imprensa ficou sob o controle da censura (SCHMIDT, 2002, p. 274).

Durante os governos dos presidentes Castelo Branco (1964-1967), Costa e Silva (1967-1969) e Garrastazu Médici (1969-1974), o regime perdurou com suas características de abertura ao capital estrangeiro, submissão ao Fundo Monetário Nacional, amplos poderes ao Poder Executivo, repressão e supressão de liberdades civis. No entanto, a sociedade organizava-se em movimentos de esquerda, chegando até a uma tentativa, sem sucesso, de luta armada.

Com o governo do presidente Geisel (1974-1979) e posteriormente do presidente Figueiredo (1979-1985), ocorre, por pressão popular, uma vagarosa e complicada abertura do regime militar. Com a necessidade de uma reabertura, urgia o posicionamento dos críticos ao processo anterior, numa busca de posicionamentos e posturas diferenciadas que dessem conta de reverter o quadro até então hegemônico.

Assim, em termos históricos, temos dois pontos de vista: “[...] do ponto de vista político mais geral, marcado pela busca de rearticulação da luta contra a ditadura. Do ponto de vista econômico é a época do ‘milagre brasileiro’ (1968/1973) e de sua crise, a partir de 1974” (CURY, 2000, p. 131).

Na educação o período foi marcado pelo acordo MEC-USAID e pela Lei 5692/71.

Duas coisas são fundamentais no projeto Mec-usaid: primeiro, transformar a escola em empresa, facilitando, pois, o controle institucional do ensino; segundo, implantar a reforma gradualmente, sem grandes choques com a antiga estrutura, de modo a evitar alarido. Do ponto de vista legal é o que ocorreu sem falhas (CHAUÍ, 1977 apud PILETTI; PILETTI, 1990, p. 214).

A corrente pedagógica que norteava os princípios do acordo Brasil-Estados Unidos era a corrente tecnicista. Esta vertente caracteriza-se pela burocratização do processo, por uma organização racional que minimize as interferências

subjetivas, tornando-o produtivo. Em Conferência de abertura da VII Jornada do HISTEDBR, Saviani (2007, f. 19) apresenta o contexto educacional do período:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que, praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

Esses fatores político-sociais e educacionais são pertinentes de serem expostos, por constituírem o pano de fundo do movimento que o seguiu. Ocorria diante de todos os problemas: um movimento, uma inquietação.

Esse momento histórico de inquietação abrangeu várias áreas, dentre elas a educação. No bojo desse movimento, ocorreu o que Paiva (2005, p. 168) denominou como a “constituição da intelectualidade local”. Com esta referência identifica a densa intelectualidade nacional situada “[...] entre os que cursaram a universidade nos anos 60 e partiram para a pós-graduação na década seguinte”. Situamos a constituição da intelectualidade por estarem entre estes intelectuais os teóricos que fundamentaram a corrente pedagógica que, aqui, se explicita.

Alves (1994, p. 195), ao comentar o surgimento de propostas educacionais alternativas, situa sua compreensão sobre o momento histórico e situação educacional:

[...] no final da década de 70, os educadores de norte a sul do país iniciaram movimentos de reivindicação e de organização que, sobre variadas formas, além de resistir às imposições educacionais da ditadura, iniciavam um processo – necessariamente longo, mas extremamente rico – o de propostas educacionais.

A formação de um pensamento pedagógico foi permeada pela estrita convivência dos intelectuais dessa época com escritos de um período crítico, pré-

golpe militar; dentre esses escritos destacam-se obras de autores como Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci.

A situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos (SAVIANI, 2004, p. 45).

Estes escritos, mais as contradições e enredos dos segmentos de movimentação social, ávidos de liberdade nos anos de resistência, provocaram um movimento educacional unido, inclusive com as mais variadas matrizes teóricas, no intuito da construção da democracia.

Esse movimento inovador, organizado após o regime ditatorial, olhado agora como um passado recente, nos faz crer “[...] que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social” (NÓVOA, 1992, p. 213). Assim, é crucial vislumbrarmos, prioritariamente, a apreensão dos movimentos sociais, visto que estes impulsionaram as mudanças na educação e no ensino.

No campo de formação de correntes pedagógicas, destacamos uma, dada as proporções que esta alcançou nos discursos pedagógicos contemporâneos. Esta tendência, cuja base é a pedagogia progressista, pode ser considerada sob dois pontos de vista: Tendência Crítico-Social dos Conteúdos, assim sistematizada por José Carlos Libâneo, e a Pedagogia Histórico-Crítica cujo precursor foi Dermeval Saviani.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma denominação oriunda de um movimento crítico, de uma inquietação, como exposto no início deste capítulo, que buscava transpor para as idéias educacionais os princípios de uma tendência de base progressista.

Em capítulo intitulado **Minha convivência com Dermeval Saviani**, no livro **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília, Libâneo (1994) expõe a estreita ligação intelectual que mantinha com Saviani, visto que fora fortemente influenciado pelos escritos deste pensador brasileiro. Ambos faziam parte de um mesmo grupo de trabalho, e com as mesmas bases teóricas.

De vez em quando em minhas palestras, as pessoas perguntam sobre a diferença entre essas duas denominações. Minha resposta é: nenhuma. Saviani ocupa-se em explicitar uma teoria da educação, abordando a realidade educacional numa visão de totalidade na qual o fator determinante e norteador é o modo de produção em cada momento histórico e suas relações sociais correspondentes. Da minha parte, partindo das mesmas premissas, trago minha contribuição para o enfoque das implicações pedagógico-didáticas dessa concepção. Importa assim, menos a denominação e mais a unidade de propósitos e de convicções (LIBANEO, 1994, p. 30).

Clarificados alguns aspectos gerais do pensamento educacional de um tempo histórico, vamos nos deter mais especificamente na Pedagogia Histórico-Crítica.

Quanto ao surgimento da pedagogia histórico-crítica, devemos distinguir duas coisas: a) de um lado o surgimento de um movimento pedagógico e b) de outro o surgimento de uma nomenclatura. Enquanto movimento pedagógico, ele vem da necessidade de superar, tanto os limites das visões, que chamo de não críticas, quanto das que chamo de crítico-reprodutivistas. Isto ocorre no final da década de 70. Uma das marcas da década de 70 foi o desenvolvimento das análises críticas da educação, então dominadas pelo reprodutivismo e de certo modo, isto correspondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o caráter reprodutor. Mas era um movimento que não estava vinculado apenas à situação brasileira. Era um movimento de caráter internacional, cujas teorias foram elaboradas ao final da década de 60 e início da década de 70 (SAVIANI, 1997, p. 7).

Ao expor a necessidade de superação de algumas visões, Saviani refere-se às tendências por ele apresentadas no livro **Escola e Democracia** (SAVIANI, 1995a), o qual é constituído por uma coletânea de artigos. Este livro encontra-se atualmente em sua trigésima nona edição¹ numa tiragem total de cento e noventa mil livros; com tão ampla divulgação e aceitação no meio educacional e unido às outras obras do autor, constitui o divisor de águas do pensamento pedagógico nacional.

¹ A última edição foi feita em maio de 2007.

Acreditando que este caráter de superação é primordial para entendermos os encaminhamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, faremos um pequeno esboço das teorias a serem superadas, segundo Saviani.

No livro **Escola e Democracia**, seu autor delinea, de forma objetiva, clara e didática, as teorias da educação, separadas em dois grupos, quais sejam: o grupo das teorias não-críticas, apresentadas como a pedagogia tradicional, pedagogia nova e a pedagogia tecnicista; o grupo de teorias definido como o das teorias crítico-reprodutivistas, constituídas pela teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista.

As teorias não-críticas são assim denominadas por encararem a educação como autônoma, buscando compreendê-la a partir dela mesma. Neste grupo, a marginalidade, categoria utilizada pelo autor para diferir as tendências,

[...] é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social (SAVIANI, 1995a, p. 17).

Este caráter idealista e simplificador, apontado tão claramente por Saviani na década de 1980 e tão amplamente debatido, está, ainda, extremamente presente nos discursos midiáticos atuais.

Mesmo não sendo o propósito deste trabalho aprofundar tal questão, ela não pode ser omitida. Vinte e quatro anos após a primeira edição de **Escola e Democracia** e junto a esta publicação a denúncia da não-criticidade quanto à categoria marginalidade, o que leva a mídia televisiva e escrita a pôr a ‘salvação’ da sociedade na educação? Note-se o número de reportagens e propagandas que apontam a inserção da criança e do adolescente na escola como principal fator de cidadania. Estas reportagens veiculando uma visão rasa e idealista, negligenciam as condições concretas de vida das crianças e adolescentes. Estaria a sociedade retornando à ‘escola redentora de todos os males’?

Escola e Democracia pode ser lido e entendido como denúncia. Denúncia de uma visão de escola que nega as bases concretas, portando-se como não-crítica, autônoma e alheia às condições materiais e objetivas de vida.

No segundo grupo estão as teorias apontadas como crítico-reprodutivistas, as quais são assim denominadas por crerem não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Estas teorias entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

Organizamos o quadro abaixo, para simplificarmos a relação entre os teóricos com as respectivas teorias, a orientação teórica de que partiram e o ano de fundamentação.

Teóricos	Orientação	Ano	Teorias crítico-reprodutivistas
Althusser	Marxista	1969	Da escola enquanto aparelho ideológico de Estado
Bourdieu	Weber/Dhurkein	1970	Da escola enquanto violência simbólica
Baudelot/Establet	Althusser/Maoísmo	1971	Da escola dualista

Quadro 5 – Quadro das teorias crítico-reprodutivistas.

Estas teorias foram fundamentalmente formuladas para explicar o fato de que a almejada revolução da sociedade não acontece por meio da cultura ou da escola. A pergunta que se fazia era “a cultura tem força para mudar a sociedade?” A conclusão a que estas teorias chegam é que não. “Não é a cultura que determina a sociedade, mas sim, a sociedade é que determinará a cultura” (SAVIANI, 1997, p. 8).

As influências destas teorias se fizeram presentes no cenário acadêmico brasileiro.

À medida que estas teorias foram se formulando e se difundindo, foram sendo assimiladas, e nós aqui no Brasil, inclusive as assimilamos rapidamente. Isto porque na hora em que estavam sendo elaboradas lá, já estavam circulando aqui em nossos cursos de pós-graduação. Através delas se alimentavam as resistências ao regime militar. Eram armas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar (SAVIANI, 1997, p. 9).

Ao relatar a trajetória do surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (1997) aponta como uma necessidade a formulação de uma política educacional coerente com o discurso da oposição, visto que, nesta época, ano de 1980, iniciavam-se as campanhas para o pleito eleitoral de 1982, o qual carregava a

possibilidade de a oposição assumir alguns estados. No intuito de construir essa política, havia que elaborar-se uma proposta educacional de 'superação' das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas. Importante ressaltar que a necessária superação não exclui o ganho que as teorias crítico-reprodutivistas apontaram o fato de não considerarem a educação como elemento determinante, fator este a ser incorporado pela incipiente pedagogia.

Na tentativa de socializar e debater estes discursos, eventos educacionais de primordial valor foram organizados; neles foram feitas as proposições que se constituíram em ricas exposições, suscitando os debates para elaboração da tendência crítica.

Merecem destaque o Seminário de Educação Brasileira de Campinas realizado em 1978, a constituição do CEDES que publica a Revista Educação & Sociedade em 1979, o Segundo Seminário de Educação Brasileira e a Primeira Conferência Brasileira de Educação de 1980. Esta última com especial destaque, pois, nela foi apresentada a "Teoria da Curvatura da Vara". Saviani tinha para esta exposição três possibilidades de temas previamente pensados e esquematizados, decide-se por esta por acreditar que a platéia estava repleta de 'simpatizantes' pela Escola Nova; escolhe, então, a teoria referida objetivando propositalmente polemizar. Esta exposição foi gravada, transcrita e posteriormente editada, em 1983, no livro **Escola e Democracia**.

O projeto pedagógico que emerge neste contexto histórico é, portanto, um projeto ensejado num tempo de necessária luta, luta contra os resquícios de um projeto ditatorial e luta contra uma escola reacionária. Surgido o propósito, cabe então nomeá-lo.

A problemática que delineava as discussões no mestrado da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, onde Saviani era docente, consistia: "Qual seria uma certa pedagogia revolucionária no meio do movimento institucional?" (SAVIANI, 1997, p. 11). No anseio de buscar respostas a esta questão, os alunos solicitaram uma disciplina optativa para aprofundar o caráter desta pedagogia revolucionária.

A dificuldade era propor uma disciplina com o nome de Pedagogia Revolucionária. Comecei a pensar sobre uma denominação mais adequada do que a expressão Pedagogia

Revolucionária, mas que contivesse ao mesmo tempo as bases desta tendência. Aí imediatamente me veio à mente, a expressão: Pedagogia Dialética. Porque de fato, o que se pretendia, era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais. [...] Mas aí surgiu um problema em virtude da ambigüidade da palavra Dialética e da expressão Pedagogia Dialética.

[...] Foi então que entendi que esta expressão, Histórico-Crítica, traduziria adequadamente o que estava se pensando. Porque exatamente o problema das concepções crítico reprodutivistas, era a falta de enraizamento histórico. Um movimento histórico, em que o processo dialético e, portanto, as contradições, se evidenciam (SAVIANI, 1997, p. 11).

Ao defender uma postura que reconheça a historicidade, construída por sujeitos sociais, num processo de relações dialéticas, Saviani (1995a; 1995b; 1997) nomeia uma disciplina e uma pedagogia que grande êxito e significado tem alcançado nos meios acadêmicos e nas práticas sociais escolares.

3.2 UM POUCO DE TEORIA

Entender a opção teórica de base de uma pedagogia é possibilitar o acesso a seus objetivos mais profundos, os seus limites e as relações que lhes são pertinentes. Longe de 'camuflar' a opção feita, Saviani sempre a deixou muito evidente.

[...] faço o empenho de articulá-la com o materialismo histórico, especialmente para situar que ali estão as fontes específicas as quais diferenciam o sentido de buscar, não só uma compreensão dialética, mas também uma compreensão enquanto movimento histórico e as suas categorias chaves (SAVIANI, 1997, p. 19).

OLIVEIRA (1994), em sua exposição no Simpósio de Marília, ao apresentar a fundamentação marxista do pensamento de Saviani, destaca como uma de suas características a qualidade de transpor para seus textos idéias de grandes teóricos, numa incorporação crítica de categorias e argumentações que lhe permitem significar, de forma profunda e radical, seu pensamento.

[...] constata-se de imediato que sua fundamentação está sempre estreitamente vinculada ao seu ato de pensar os problemas da educação, sejam aqueles relativos à política educacional, ao ideário pedagógico, às diversas práticas educativas, [...] caracteriza-se pelo ato de pensar os problemas da educação brasileira, tendo uma fundamentação teórica que, de fato, opera como base e orientação desse pensar (OLIVEIRA, 1994, p. 107).

Esta argumentação de Oliveira nos emite clareza sobre a profundidade da opção teórica que atinge a obra de Saviani, chegando ao ponto de incorporá-la em seu modo de pensar. O mergulho de seu pensamento nas opções ético-políticas por ele propostas lhe garante uma coerência e congruência de seu pensar e as respostas por ele elaboradas e levadas aos ditames educacionais contemporâneos. Para Oliveira (1994, p. 106), Saviani sempre apontou ser primordial “[...] a elaboração consciente de uma determinada fundamentação teórica, enquanto base e orientação para o pensar e o agir do educador que se pretende crítico”.

Ao explanar sobre a fundamentação teórica, a autora apresenta três questões fundamentais que caracterizam sua opção.

A primeira está na relação entre educação e transformação social:

É uma questão que perpassa de forma decisiva e inequívoca toda a fundamentação teórica de Saviani subjacente às suas análises sobre os problemas educacionais. Trata-se da relação entre educação e transformação social, educação e estrutura social capitalista, educação e possibilidade de superação do capitalismo, educação e revolução. Em síntese: o papel mediador da educação no processo de transformação social (OLIVEIRA, 1994, p. 118).

Nessa “vontade de transformação”, Snyders (1976, p. 374) inclui a escola como uma possibilidade de ação para que esta transformação ocorra. Cabe aqui, apresentarmos um conceito chave nos escritos de Saviani e um conceito posto em questão por Oliveira, o porquê de a educação ser definida como mediação. Ao responder esta questão, aponta que tal definição acontece pelo fato de conceber-se a educação como o processo de o homem se tornar homem em seu caráter histórico e social de humanização. Podemos, então, propor como objetivo maior da educação sob esses parâmetros que:

[...] educar não é somente educar sujeitos para esta sociedade, mas sujeitos que a transformem, tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente de o homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações. [...] A educação não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada. Isto é, o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade (OLIVEIRA, 1994, p. 118).

A educação, comprometida com a elevação da consciência das massas, não atua de maneira imediata na transformação social, mas age sobre as consciências que são a base das transformações. Estes conceitos têm sua base teórica nos escritos de Marx e Gramsci, particularmente.

De Antonio Gramsci, teórico italiano, são extraídas idéias fundamentais do pensamento educativo numa perspectiva histórico-crítica. Para este autor, a escola tem a função de dar acesso à cultura das classes dominantes para que todos possam ser cidadãos plenos, para tanto, conduz ao conceito de hegemonia, que consiste no domínio de uma classe sobre outra. Para alteração deste quadro hegemônico, seriam necessárias mudanças de mentalidade; estas mudanças poderiam ocorrer por intermédio de organizações, dentre as quais se inclui a escola. Os agentes principais dessas mudanças seriam os intelectuais.

À escola unitária, caberia o papel de oferecer para todos um conteúdo humanístico, de formação geral, possibilitando que qualquer pessoa se apropriasse dos conhecimentos necessários à transformação, bem como pudesse, mesmo que hipoteticamente, tornar-se dirigente. Neste sentido, são conduzidos os ensinamentos de conteúdos humanísticos gerais e os direitos e deveres, buscando a formação para a cidadania, termo hoje tão presente, que principia seu aparecimento nos discursos pedagógicos a partir de Gramsci (NOSELLA, 2004).

Posto que a primeira questão, apontada para discutirmos os princípios teóricos apropriados por Saviani, foi a relação entre educação e transformação

social (OLIVEIRA, 1994, p. 118), passemos à segunda e profícua questão: a questão da dialética.

Sobre este aspecto, o primeiro ponto que se impõe é o fato de ser inconcebível a compreensão da relação entre educação e transformação social dentro de uma perspectiva lógico-formal, sendo necessário ultrapassar esse quadro e apreender uma concepção dinâmica de realidade, com uma lógica e uma metodologia capazes de dar conta do movimento do real na sua contradição. A compreensão desta relação será passível de compreensão apenas no interior de uma lógica dialética (OLIVEIRA, 1994).

Para compreendermos a dialética, é importante fazer, neste momento uma explanação sobre as suas três leis básicas e suas categorias. As leis foram mais claramente formuladas por Hegel; o que Marx e Engels fizeram foi alterar-lhe o ponto de partida, já que, para Hegel o princípio é o pensamento, enquanto para Marx e Engels, a matéria.

A primeira lei é a da interpenetração dos contrários, ou lei da unidade e luta dos contrários que, no processo dialético, ocupa posição central. Gadotti (1991, p. 62) oferece como exemplo o saber e a ignorância, alegando que, ao aprendermos sobre um assunto, deixamos de aprender outros ou, quanto mais conhecemos, maior a consciência da ignorância.

Esta lei, unida à afirmação de que tudo se transforma, traz consigo uma das categorias da dialética: a contradição. Esta categoria trava uma relação entre o que é (tese), aquilo que ainda não é (antítese), no entanto, poderá vir a ser (síntese). Para Teixeira (2005, p. 62), “a contradição ocupa o lugar de força motriz de todo o movimento e transformação, e por isso, é inerente à realidade natural e histórica”.

A segunda lei corresponde à da transformação da quantidade em qualidade. Por esta lei, compreendemos que mudanças mínimas em quantidade alteram o estado das coisas, ou seja, influenciam em sua qualidade (TEIXEIRA, 2005, p. 64). Gadotti (1991, p. 63) afirma que esse princípio se aplica à sociedade, mostrando que a história da humanidade, por meio de pequenas mudanças quantitativas acumuladas, transforma-se. Quando, após o acúmulo, ocorre a passagem de um estado a outro, apresenta-se o princípio do salto qualitativo.

A terceira lei é a da negação da negação; esta se caracteriza pela subsequência e incorporação de elementos, os quais têm de ser negados para o surgimento de um outro elemento (GADOTTI, 1991). É possível fazer esta analogia com as correntes pedagógicas explicitadas por Saviani. A pedagogia histórico-crítica representa a negação de uma corrente anterior (crítico reprodutivista), que, por sua vez, negou a anterior (não crítica), sendo a negação da negação, imbuindo-lhe, inclusive, o caráter de negar e superar.

As categorias que permeiam as leis são: a totalidade, a mediação e a contradição.

A totalidade oferece uma visão de conjunto, que revela os elementos constituintes de um fenômeno. A percepção do mundo como uma totalidade exige a ultrapassagem das aparências imediatamente visíveis. O modo de pensarmos as contradições da realidade exprime o que, para Gadotti (1991), é dialética.

Oliveira (1994, p. 123) sintetiza a utilização da lógica dialética:

A utilização da lógica dialética no pensamento é o processo de construir, no pensamento, o concreto nas suas múltiplas determinações, as quais não são perceptíveis pela relação imediata do pensamento com o ser da realidade, mas captáveis através do abstrato, das categorias saturadas do concreto. A lógica dialética que coloca no pensamento, pelas categorias, os múltiplos aspectos constitutivos da realidade, não dispensa, porém, a lógica formal, que identifica, classifica e ordena aqueles múltiplos aspectos de *per se*, mas que é limitada para apresentá-los em seu movimento, em suas múltiplas relações recíprocas. Daí que a lógica dialética supera por incorporação a lógica formal que é uma construção abstrata. [...] O caminho do pensamento para captar o real na sua concreticidade parte, portanto, da manifestação da realidade mesma; passa pelo momento do abstrato que nos possibilita captar as mediações em suas múltiplas relações, não perceptíveis pelos sentidos; e chega finalmente ao concreto pensado. É nesse momento que o pensamento se apropria do concreto-real, enquanto síntese de múltiplas determinações.

Colocadas já duas questões fundamentais na compreensão teórica na obra de Saviani, quais sejam, **a relação entre educação e transformação social** e **a questão da dialética**, empenhemo-nos na terceira: **a questão da historicidade do homem e a apropriação do conhecimento**.

Para Oliveira (1994, p. 124-125),

Ele concebe a historicidade da educação diretamente ligada à historicidade do ser do homem. [...] A historicidade em Saviani não está reduzida ao sentido estrito do termo histórico, com o qual a educação na sua historicidade só estaria sendo entendida como histórica no seu sentido de explanação cronológica dos acontecimentos da educação e das idéias educacionais, mas está relacionada com a busca de uma concepção histórica do ser do homem. Essa [...] está diretamente ligada com o processo de apropriação do conhecimento, enquanto um processo/produto cultural que possibilita ao homem conhecer sua realidade e nela atuar enquanto sujeito histórico-social, e não como sujeito abstrato.

Oliveira também aponta a definição de Saviani sobre o ato educativo como uma interpretação do fundamento histórico em sua obra: “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente nos indivíduos aquilo que foi produzido histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1995b, p. 17).

Nesse sentido, é possível concluir que fundamentar-se numa concepção materialista, histórica e dialética, é colocar o homem concreto, real e historicizado, como eixo central de produção da vida. Dele recebe as determinações que as relações e o meio lhe impõem, mas que também determina essas relações, num processo de ação recíproca. Descortinar as determinações que se apresentam a este homem e compreender o seu próprio potencial de ação é fundamental na condução de uma vida consciente. Para esse fim, é necessário apropriar-se dos conhecimentos até então construídos, oferecendo subsídios para efetivar a condução da transformação social. A este fim, propõe-se uma Pedagogia Histórica e Crítica.

Ao propor-se, uma teoria, é necessário oferecer uma resposta prática, uma possibilidade para a ação docente: um método. A partir de agora, passamos a dialogar com um método de ensino que se baseia numa teoria dialética. É hora de relacionar e aproximar os conhecimentos até aqui tratados com a prática docente.

3.3 O MÉTODO DE ENSINO

Ao caracterizarmos o método de ensino com base em uma Pedagogia Histórico-Crítica, apresentamo-lo como uma possibilidade, uma forma possível de ação docente coerente com os pressupostos teóricos por ela ensejados. Mesmo havendo discrepâncias entre método científico e método de ensino, o processo de transmissão e assimilação do conhecimento, aqui defendido, é análogo a uma apreensão da realidade com base em uma concepção dialética. Para Saviani (1995a, p. 83) é esta analogia que confere cientificidade ao método.

[...] o movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Neste movimento, ocorre a busca da objetividade dialética. Ela supõe: uma contextualização, uma concepção de homem como ser situado histórica e fisicamente, tido como agente social e, uma compreensão da totalidade. Some-se, ainda, uma intencionalidade socialmente definida. Essa mesma objetividade, a do método dialético, é buscada pelo método de ensino.

Este método busca responder aos desafios educacionais de uma sociedade capitalista. O principal deles, talvez, seja: quais são as condições de sobrevivência da maioria da população mundial? Diante do quadro de miserabilidade, a educação deve agir para a adaptação ou para a transformação?

No anseio de alterar o quadro, contribuindo para o desafio da transformação, urge “lutar contra a marginalidade através da escola”; é necessário “[...] engajar-se no esforço para garantir [...] um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 1995a, p. 42).

Ao apontar o processo de ensino como uma possibilidade de práxis política, Gutiérrez (1988, p. 107) define-o como:

a) um ir além da ocupação diária e da periferia das atividades e dos fatos, para se chegar progressivamente à essência dos mesmos; b) uma percepção crítica das possibilidades de transformação da educação e dos meios práticos que devem ser aplicados para tornar realidade essa transformação; c) uma tomada de consciência de que existem outros homens, situados historicamente, capazes de modificar as relações estruturais da instituição educativa.

Esse posicionamento para a mudança, ou seja, um posicionamento político¹ em busca da essência, criticamente norteado rumo à consciência, exige que o educador utilize um método de ensino coerente. Ao fazermos tal afirmação, frisamos que o método de ensino vem, então, dentro de sua especificidade, contribuir a uma educação revolucionária e crítica, sem desvincular-se da transformação como objetivo maior, vendo os agentes sociais como determinados e determinantes.

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1995a, p. 75).

Esta alteração só se empreende pela possibilidade de apreensão, de cada indivíduo singular, dos conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pelos homens.

Saviani (1995a, p. 74), assim se manifesta:

[...] é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos.

¹ Gutiérrez (1988, p. 13) utiliza-se do termo político como a tomada de partido do homem frente à realidade social que convive.

A transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos em conteúdos vivos e atualizados exige um método de ensino eficaz:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1995a, p. 79).

Este processo de encaminhamento do ensino, que estabelece o diálogo entre educação e sociedade, foi formalmente apresentado em passos, assim nomeados: Prática Social; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social.

A seqüência apresentada esquematiza, de forma lógica, uma estratégia de ação no processo de ensino e aprendizagem em consonância com uma esquematização da lógica dialética: Ação; Problema; Reflexão; Ação (SAVIANI, 2002), ou ainda, com os princípios da tese, antítese e síntese.

Acreditando que este processo, organizado por intermédio dos cinco passos, traduz uma possibilidade de ação educativa de qualidade, capaz de contribuir com os objetivos da formação humana, acompanhem as especificidades de cada um deles.

3.3.1 Prática Social

O estudo de uma temática ou conteúdo se fará a partir do conhecimento que o aluno já dispõe, pela realidade da qual faz parte, seus interesses, os elementos que cotidianamente utiliza. Consiste num ato situacional em que o aluno percebe que há algo de sua prática social ou da prática social da humanidade que necessita de maior exploração. Pretende-se, nesse momento, mobilizar o aluno para a aprendizagem, demonstrando que os conhecimentos que adquirirá permitirão reler, rever e agir sobre a sua realidade.

O ponto de partida seria a *prática social* (1º. passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (SAVIANI, 1995a, p. 79-80, grifo do autor).

O primeiro passo desse método de ensino é coerente com os escritos de Marx e Engels (2007, p. 10):

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica.

Ainda sobre a justificação da prática social como o ponto de partida, temos:

[...] partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital.

[...] Essa forma de considerar as coisas não é isenta de pressupostos. Ela parte das premissas reais e não as abandona por um instante sequer. Essas premissas são os homens, não os homens isolados e definidos de algum modo imaginário, mas envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em

determinadas condições, desenvolvimento esse empiricamente visível (MARX; ENGELS, 2007, p. 19-20).

Estas condições reais, que têm, de alguma forma, uma manifestação no interior da consciência dos alunos, devem ser trazidas no âmago de uma rica discussão, mediante um diálogo colaborativo entre professor e aluno, uma vez que ambos têm esse conhecimento e sobre ele é necessário ascender. No entanto, Saviani (1995a, p. 80) demonstra que os níveis de compreensão apresentam-se de forma distinta entre esses dois agentes sociais.

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detêm relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

Mais uma vez, é importante ressaltarmos, que este excerto confere uma forma dialética de abordagem, visto que o movimento do pensamento parte do sincrético, sensorial, empírico ou uma ‘síntese precária’ do real e, na sequência do método, o todo sobre aquela prática social, naquele momento sincrética, terá seus elementos fundamentais separados para, pela mediação da análise, atingir uma concepção sintética.

Gasparin (2005) utiliza-se do conceito de Vigotski, Leontiev e Luria (2005), esboçado no enlace desenvolvimento-aprendizagem-desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento é alterado pela aprendizagem num processo de interdependência do processo de desenvolvimento da criança e dos recursos socialmente oferecidos para esse desenvolvimento.

São utilizados os conceitos de Vigotski por ter desenvolvido sua psicologia sobre os princípios do materialismo, daí a corrente ser denominada histórico-cultural.

O primeiro traço distintivo da nova psicologia é o seu **materialismo**, uma vez que ela considera todo o comportamento do homem como constituído de uma série de movimentos e reações e dotado de todas as propriedades da existência material. O segundo traço é o seu **objetivismo**, uma vez que ela coloca como condição *sine qua non* das investigações a exigência de que estas tenham por base a verificação objetiva do material. O terceiro traço é o seu **método dialético**, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em indissolúvel ligação com todos os outros processos no organismo e estão sujeitos exatamente às mesmas leis a que está todo o restante na natureza. O quarto e último traço é o seu fundamento **biossocial** (VIGOTSKY, 2001, p. 8, grifo nosso).

Para a psicologia histórico-cultural, este ponto de partida é determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer ou conhecer sozinha porque já tem um conhecimento consolidado, mesmo que de modo sincrético; constitui-se no nível de desenvolvimento efetivo da criança ou nível de desenvolvimento atual. Este nível se expressa com os conceitos espontâneos.

No intuito de estruturar, de modo eficaz, um planejamento de atividades para a ação docente, alguns procedimentos para o encaminhamento da parte do trabalho destinado à prática social são sugeridos por Gasparin (2005, p. 25-26).

- Anunciar a unidade e as subunidades de conteúdo e os objetivos que serão trabalhados.
- Escolher o melhor procedimento, conforme cada área de estudo, para iniciar a prática social relativa ao tema.
- Informar que as contribuições dos alunos não necessitarão seguir rigorosamente a sequência do conteúdo proposto.
- Esclarecer que o levantamento da realidade sobre o tema consistirá em questões, perguntas, constatações, informações.
- Desafiar cada educando a manifestar tudo o que já sabe sobre o tema.
- Anotar as percepções, as visões dos alunos.
- Registrar também as contribuições próprias do professor que enfatizem a dimensão social do conteúdo e sua inserção na trama das relações sociais.
- Utilizar, se necessário, materiais motivadores, como jornais, revistas, livros, filmes, *slides*, recursos virtuais.
- Possibilitar que sobre cada item da unidade em questão haja observações dos alunos.
- Não debater ou discutir, neste momento, os itens que estão sendo apontados, mas somente registrar o estado de compreensão e de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo.

A partir desse contexto, o que os alunos já sabem, instiga-se para a descoberta do que os alunos gostariam de saber a mais.

Quando do início de um processo de ensino, da escolha da estruturação das aulas, é crucial o apontamento dos objetivos específicos para aquela temática, além dos objetivos gerais¹, de ordem teórica. Os objetivos que nortearão o encaminhamento incluirão tanto os do domínio cognitivo como do afetivo, objetivos que lidam com a cognição, como os que lidam com aspectos éticos, valorativos.

3.3.2 Problemática

Ao elucidarmos esse passo, é notória a necessidade de possuímos maior clareza sobre o termo 'problema'. Para este fim, transcrevemos a definição de Saviani (2002, p. 14), na obra com o instigante título: **Educação**: do senso comum a consciência filosófica.

A essência do problema é a necessidade. Com isto é possível agora destruir a "pseudo-concreticidade" e captar a verdadeira "concreticidade". Com isto, o fenômeno pode revelar a essência e não apenas ocultá-la. Com isto nós podemos, enfim, recuperar os usos correntes do termo "problema", superando as suas insuficiências ao referi-los a nota essencial que lhes impregna de problematização: a necessidade. Assim uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas.

Atentemos para o segundo passo, denominado problematização. A problematização pode ser definida como um momento de transição da prática

¹ Saviani (2002, p. 40), ao elucidar objetivos gerais para a educação, aponta-os na seguinte ordem: educação para a subsistência; educação para a libertação; educação para a comunicação; educação para a transformação.

social inicial ao conhecimento teórico. Consiste em uma tomada de consciência dos aspectos que envolvem as práticas humanas por meio da análise de diferentes problemas por elas apresentados e que precisam ser resolvidos. Portanto, cabe, aqui, para um coerente encaminhamento, perguntar quais os conhecimentos necessários para entender ou resolver os problemas de determinada prática social (SAVIANI, 1995a).

O aluno deve ser chamado a perceber os problemas de forma desafiadora. Qualquer temática da prática social possui em si uma totalidade¹; ao enredar uma diretividade na ação docente para desvelar as partes que a compõem, está se desmontando a totalidade presente nas práticas humanas imediatas ou remotas. O desmonte, ora feito, tem como objetivo alterar a forma de ver essa mesma prática social, ou seja, ao final do processo, será possível vislumbrá-la em suas múltiplas, contraditórias dimensões (GASPARIN, 2005, p. 36-41).

Ao apresentar os procedimentos de execução deste passo e expor algumas dimensões da unidade de conteúdo, Gasparin (2005, p. 45) argumenta que:

As questões elaboradas devem necessariamente expressar as diversas dimensões que mais especificamente se referem à natureza do conteúdo. Assim, o professor, com base nos tópicos e subtópicos da unidade de conteúdo, como preparação de sua aula, elabora intens/desafios que envolvam aspectos conceituais sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos, operacionais, doutrinários, etc.
[...] Nessa etapa, deve-se mostrar como o conteúdo programático se conecta com a prática social na busca de compreensão e encaminhamento das questões sociais a serem resolvidas.

Com o direcionamento do encaminhamento para o suprimento dos conhecimentos de uma unidade de conteúdo em suas diferentes dimensões, busca-se demonstrar que um conhecimento não é linear ou único. O conhecimento tem várias dimensões e, ao trabalhar com elas, confere ao conhecimento uma visão de totalidade.

Quando o professor vai trabalhar uma unidade de conteúdo, deve optar pelo trabalho de algumas dimensões ou partes de um todo. Esta opção é

¹ O termo totalidade aqui é utilizado como uma das categorias da dialética.

claramente uma postura política diante do conteúdo. Por exemplo, um professor de Educação Física irá realizar um esporte coletivo como o futebol. Pode, ao longo do seu trabalho, trabalhar apenas aulas práticas com técnicas e táticas do futebol (uma das dimensões) ou pode explorar violência e esporte, mídia e futebol, história e cultura do futebol no Brasil, as torcidas organizadas, formas de 'brincar' de futebol nas ruas ou campos (várias dimensões). A opção, com relação ao conteúdo que se irá trabalhar, dependerá da compreensão e compromisso do professor como ser social, se está engajado num projeto de alteração ou de manutenção da realidade.

As unidades ou dimensões do conhecimento trazem em si características essenciais do todo. O momento da problematização confere ao ato de produzir dúvidas de modo a demonstrar as facetas dessa unidade, articulando-as com a prática social inicialmente revelada pelos alunos, na busca de uma apreensão crítica das diferentes dimensões da realidade.

A problematização, que consiste num momento de transição entre a prática e a teoria, permite uma mobilização do pensamento quanto às questões que envolvem o conhecimento ou o fenômeno estudado. Agora é a hora de reelaborar esse conhecimento; passemos ao próximo passo a instrumentalização.

3.3.3 Instrumentalização

Toda a compreensão do método dialético, exposto por Saviani (1995a), como premissa para um método educativo, deve passar pela compreensão do momento ou passo, denominado de instrumentalização, já que “[...] é o momento de maior especificidade teórica, no qual se processa a representação mental do objeto de estudo em suas diversas dimensões”, conforme Gasparin (2005, p.107).

A utilização de instrumentos remonta à ação humana desde a sua constituição na transformação do macaco em homem (ENGELS, 1990), quando o homem em seu processo de formação, principia a utilização de instrumentos por meio do trabalho e, então, confere a estes uma utilidade, um significado. Neste processo, a mão que faz o instrumento é, também por ele feita, demonstrando

que a composição do ser humano, inclusive anatomicamente, é determinada por suas ações. Duarte (1993), ao dissertar sobre a transformação dos objetos em instrumentos pela ação humana, afirma que este fato constitui-se num claro exemplo de apropriação da natureza.

Um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função diversa de sua função natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da atividade humana. O homem cria novo significado para o objeto (DUARTE, 1993, p. 33).

Os conteúdos escolares, nesta etapa do processo, representam os objetos a serem tomados pelo aluno, que, ao se apropriarem deles, conferem-lhe significado, um significado para si.

O termo utilizado para definir este momento da metodologia de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica sugere o instrumento como um recurso utilizado para alcançar um objetivo maior, qual seja, a transformação social. A transformação ocorrerá, seguindo um pensamento gramsciano, quando as consciências forem alteradas, e uma das práticas, pela qual tal fato pode ocorrer, é a educação.

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indiretamente por parte do professor. (...) Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 1995a, p. 81).

A educação ou o conhecimento, nesse sentido, impõe-se como um instrumento para a democratização, uma forma de distribuir os elementos culturais que a possibilitarão. Notemos que não se trata de uma distribuição mecânica, mas de uma distribuição viva, capaz de mobilizar. Tal mobilização principia pela chamada ligação do conteúdo à prática social. O momento da prática social dá consistência e critério de verdade à teoria, visto que emerge da práxis do conhecimento histórico, científico, artístico, físico que, de forma

elaborada e sistemática na instrumentalização, o aluno, conscientemente, se apropriará.

O conhecimento ou conteúdo deve partir do empírico, de forma mediada, guiada pelo professor, para atingir a abstração. A abstração ou análise é necessária no sentido de superar o imediato; configura-se indispensável à apreensão da essência da realidade concreta. A instrumentalização, portanto, age no plano da mediação.

A mediação define-se como essência do trabalho educativo, uma categoria fundamental no processo de ensino. O educador, em sua docência, operando pela mediação, deve organizar ações e conhecimentos que levem o educando ao seu plano abstrato, visto que, até então, a concepção em que o educando encontrava-se, com relação aquele fenômeno, era imediata. A compreensão mediata ocorrerá pela transparência e revelação das contradições arraigadas nos fenômenos expostos na prática social inicial e explicitadas na problematização.

Ao buscar a mediação como processo que permitirá o conhecimento mais profundo da realidade objetiva, sistematizada na forma dos conteúdos científicos e historicamente acumulados pela humanidade, o professor aciona o processo de transmissão-assimilação desses conteúdos. Saviani (1995b, p. 14) expõe que a Pedagogia Histórico-Crítica têm três tarefas. Traremos o excerto em que as declara, por acreditarmos que estas tarefas estão intimamente ligadas ao momento metodológico que ora tratamos.

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b. Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1995b, p.14).

Ora, essa forma de tratar o saber concretiza-se com a instrumentalização. É vital entender que o saber, seja ele científico, histórico, cultural, artístico, corporal, etc., tem história e configurou-se no seio de um processo de alterações

sociais, pela ação humana. Instrumentalizar é utilizar-se das estratégias de ensino mais eficazes possíveis, para que o aluno se aproprie desse concreto pelo pensamento.

Apoiado na Teoria Histórico-Cultural, Gasparin (2005, p. 55) argumenta que a instrumentalização, ao agir sobre a formação dos conceitos científicos, altera o nível de desenvolvimento atual¹ do aluno. O processo “do empírico ao concreto pela mediação da análise” permite “analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, conceituar, etc.” o conteúdo, produzindo uma nova postura mental, capaz de fornecer uma resposta apropriada aos problemas sociais. O professor, ao atuar no nível de desenvolvimento imediato da criança, permite que ela atinja um novo nível de desenvolvimento atual. A instrumentalização, portanto, é correlata ao nível de desenvolvimento imediato e altera o nível de desenvolvimento atual. Gasparin (2005), ao organizar um planejamento de unidade de conteúdo, fazendo a relação desses níveis de desenvolvimento e dos passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica coloca a Prática Social Inicial como nível de desenvolvimento atual, a problematização, a instrumentalização e a catarse no nível de desenvolvimento imediato e a prática social final num novo nível de desenvolvimento atual.

Sobre os conceitos científicos, os quais são desenvolvidos nessa etapa do método, Duarte (2000, p. 86), valendo-se do psicólogo russo Vigotski, elucida que “os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança através da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo que, a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes”. Informa também, que a forma de aprendizagem de ambos os conceitos são divergentes; o processo de aquisição de um conceito científico exige da organização psíquica outros campos de mobilização, daí que a maneira como tais conceitos são ensinados requer uma organização lógica e coerente. O papel da educação reside na apropriação desses conceitos, os científicos, nunca se concentrando e limitando-se aos conceitos cotidianos.

¹ Vigotski (2000), em seu livro **A construção do pensamento e da linguagem**, explana sobre os dois níveis de desenvolvimento psíquico de uma criança, definindo-os como Nível de Desenvolvimento Atual e Zona de Desenvolvimento Imediato. O primeiro exige soluções autônomas da criança diante de um teste e o segundo sugere a capacidade de resolução do teste com o auxílio de alguém mais experiente.

No que tange à Educação Física, pensamos que a vivência corporal provoca alterações diretas no modo de pensar o conhecimento, configurando-se um procedimento prático para a instrumentalização, bem como: leituras, discussões, análises de obras de arte, pesquisas, murais, etc. Quanto maior a variedade das formas de ação e a adequação do procedimento ao conteúdo fornecido ao educando, maior número de alunos será mobilizado para o aprendizado.

Do professor espera-se, nesse momento metodológico, a competência técnica, expressa por Mello (1986), no sentido de dominar os conhecimentos necessários à mudança social e às formas de transmissão destes aos alunos, consolidando com sua docência um compromisso político.

Efetivada a instrumentalização, é hora de verificar o grau de apreensão do aluno, expresso na catarse.

3.3.4 Catarse

O quarto momento de uma metodologia de ensino na Pedagogia Histórico-Crítica é nomeado por Saviani, em contraposição à generalização da pedagogia tradicional e à hipótese da pedagogia nova, de catarse.

Para o **Dicionário de Filosofia** (ABAGNANO, 2000, p. 120) o termo catarse é utilizado na cultura moderna, “quase exclusivamente como referência à função libertadora”. Idealistas como Platão e Aristóteles fizeram uso desse termo como “libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba e corrompe”, bem como, “purificação ou purgação”.

A expressão sintetiza, no processo de ensino-aprendizagem, o “[...] momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão” (GASPARIN, 2005, p. 127).

[...] é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em

superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978: 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 1995a, p. 81).

Assim, a compreensão propriamente dita, no sentido de entender os elementos que compõem um conceito, são agora demonstrados, como forma de verificar a sua incorporação.

Já apresentamos os três momentos que perfazem o processo de ensino: síncrese, análise, síntese; ora, a catarse representa a passagem da síncrese, visão caótica do todo, à síntese, uma rica totalidade.

Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 1995a, p. 81-82).

A síntese opõe-se à visão inicial que o aluno tinha do conteúdo, que era naturalizada. Para Gasparin (2005, p. 129), a realidade era apreendida pelo estudante como destino, designação divina, determinada pelos governos, inquestionável, como se sempre fora assim. Ao estabelecer relações com o conteúdo como uma manifestação da prática social histórica e socialmente elaborada, desmistifica-se a composição do real, dando aos homens a responsabilidade de construção e alteração da sua história e da sua realidade. Espera-se que esse modo de pensar manifeste-se na catarse.

O procedimento prático de explanação da catarse é análogo à avaliação da aprendizagem do conteúdo, que pode realizar-se de modo formal ou informal.

- 1) Na avaliação informal, o aluno, por iniciativa própria e de maneira espontânea, manifesta o quanto incorporou dos conteúdos e dos métodos de trabalho utilizados.
- 2) Na avaliação formal, o professor seleciona e apresenta as diversas maneiras que oferecem ao educando a oportunidade de se manifestar sobre o quanto suas respostas se aproximam das questões básicas que orientaram a aprendizagem (GASPARIN, 2005, p. 136).

Salienta o autor que a verificação da aprendizagem deve atentar para os instrumentos, que podem ser avaliações orais, debates, seminários, cartazes, etc., e para os critérios, os quais devem ser previamente estabelecidos e de conhecimento dos alunos.

Se a instrumentalização atingiu seu objetivo e ocorreu a catarse é hora de responder socialmente com o conhecimento adquirido. Vejamos o retorno à prática social.

3.3.5 Volta à Prática Social

Se o concreto, o real, a prática social manifesta e constitui o critério de verdade numa concepção materialista histórica e dialética, então, um método de ensino, ao fechar o ciclo do ensino-aprendizagem, também estabelece o concreto, o real, e a prática social como item final, como ponto de chegada.

O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que, os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica (SAVIANI, 1995a, p. 81, grifo do autor).

A prática social final é uma rica totalidade de determinações e relações diversas, uma síntese, necessária para o desenvolvimento das ações. Para Gasparin (2005, p. 144), a ação real, efetiva não envolve apenas um fazer estritamente material, como plantar árvores, mas o concreto pensado, o novo nível em que ascendeu; concretiza novas formas de analisar e compreender a realidade de forma mais ampla e crítica, “uma nova ação mental”.

As consciências, produzidas pelo processo, mais a vontade de ação ou intenção do aluno determinarão as atitudes ou posturas assumidas sobre o fenômeno estudado.

Podemos associar a nova visão como uma leitura crítica da realidade. Freire em diálogo com Gadotti e Guimarães (2001, p. 113), ao comentar sobre o que se definiria como leitura crítica, argumenta que o sujeito que a tem “[...] reescreve o que lê, recria o assunto da leitura em função de seus próprios critérios”. No caso do ensino, pretende-se alterar a leitura da realidade, havendo a superação da ingenuidade, sendo, o sujeito capaz de contextualizar as manifestações que a ele se apresentam, conseguindo estabelecer uma relação dinâmica entre o que estudou (o conteúdo) e o mundo (prática social).

É hora de rever e até estabelecer relações entre a concepção da prática social manifestada no início do processo e a concepção da prática social agora mediada pela análise.

4. A INTERVENÇÃO: O DESAFIO DE PRATICAR A TEORIA E TEORIZAR A PRÁTICA

A proposta de investigação e execução, pela própria pesquisadora, de aulas de Educação Física pautadas nos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica oferece o desafio: praticar uma teoria.

A intervenção para efetivação do processo completo da pesquisa a situa no ramo das pesquisas qualitativas.

As pesquisas qualitativas são consideradas por Haguette (1995, p. 63) superiores às pesquisas quantitativas, porque

forneem uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos. [...] os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

A opção por uma pesquisa qualitativa não exclui a obtenção de dados quantitativos, apenas apresenta parâmetros, formas de análise dos dados, percebendo a relação quantidade e qualidade, expressa em uma das leis da dialética. Teixeira (2005, p. 64) argumenta que:

[...] nos processos de alteração das coisas, mudanças mínimas de quantidade vão se acumulando até que se chega a um ponto que há ruptura, desencadeando-se assim uma mudança de estado: a coisa anterior torna-se outra coisa.

Assim, quantidade e qualidade se relacionam dialeticamente, sem exclusão de uma ou outra.

A pesquisa consistiu num trabalho de investigação analítica e descritiva (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2002).

Com a investigação analítica, procuramos estudar e avaliar, de forma aprofundada, os conhecimentos e a direção desses conhecimentos sobre o tema

estudado. Assim, optou-se pela categoria da revisão, avaliando criticamente a produção recente e os contextos históricos e sociais quando de sua escrita.

Para esta revisão, seguimos as indicações de Gil (2002, p. 44), para quem, a revisão bibliográfica é “[...] constituída com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, num processo de reconhecimento das contribuições culturais e científicas, num levantamento da situação ou estado da arte, bem como oferecendo à pesquisadora os subsídios necessários à outra etapa, a intervenção. Neste trabalho, a revisão, feita com fichamentos, contemplou os dois primeiros capítulos com temas sobre a Metodologia do Ensino na Educação Física escolar e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Na tentativa de sermos coerentes com a linha teórica que orientou os estudos, a investigação apresentou informações históricas, sociais, filosóficas, teóricas, metodológicas e quantitativas¹. Isso se deu por buscarmos a totalidade de um fenômeno, num entendimento das várias dimensões que o envolvem. Reconhecemos os limites² das dimensões abordadas e acreditamos serem necessários estudos mais aprofundados para, realmente, atingirmos uma rica totalidade.

A investigação descritiva envolve o relato de uma experiência prática: a execução pela pesquisadora de aulas de Educação Física orientadas pela metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta parte aplicada da pesquisa envolveu a pesquisadora (atuando como docente), vinte e um alunos de uma quinta-série e uma proposta de planejamento para vinte e quatro aulas de Educação Física com o conteúdo jogos, brinquedos e brincadeiras.

A prática do método de ensino foi realizada como forma de verificar a viabilidade de sua execução nas aulas de Educação Física, em condições reais e concretas de uma escola pública.

Talvez esta opção se justifique dentro das possibilidades teóricas que nos fundamentam. Saviani, no prefácio do livro **Uma didática para a pedagogia**

¹ Como, por exemplo, o quadro que apresenta a tiragem das obras de referência nas tendências da Educação Física.

² Os limites externaram-se na exigência temporal de conclusão da pesquisa, limitada a dois anos, bem como ao acesso a materiais bibliográficos, dada a distância da residência da pesquisadora à Biblioteca da Universidade Estadual de Maringá.

histórico-crítica de Gasparin (2005, p. xiv), argumenta que “a prática, isto é, a experiência concreta dos homens, é o critério de verdade do conhecimento expresso nas representações e teorias”. Triviños (1987, p.64) esclarece que a prática, numa concepção materialista, é “[...] atividade e, antes de tudo, processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana”.

Coerente com esta forma de definição, vemos, então, o valor de uma pesquisa que se proponha a executar, teoricamente fundamentada, aulas de Educação Física escolar. Também concordamos com Paiva (2005, p. 166) quando argumenta que a teoria caminha, como: “já dizia o velho Althusser: do empírico para o confronto com a teoria anterior e revisão desta, para confronto com o empírico e assim por diante”, ou seja, pretendemos estabelecer uma superação nas relações teoria e prática, vislumbrando-as como unidade. Apesar de partilharmos do valor atribuído à prática, reconhecemos as preocupações expressas por Miranda (2000 apud ANDRÉ, 2006, p. 57):

Pode-se converter o exercício da pesquisa em ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também com outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea.

O pensamento, citado por André, nos faz refletir sobre a experiência de ensino nesta pesquisa realizada. Esta foi pensada e executada por acreditar que a relação entre os acontecimentos e os resultados obtidos pode representar uma redefinição no fenômeno estudado, extraíndo conhecimento e alterando sua leitura. Pode, ainda, oferecer uma explicação ao ser estabelecida uma relação com outras escolas, outros alunos, outros docentes e até outras disciplinas.

Essa capacidade de relação pode acontecer porque os sujeitos envolvidos são sujeitos sociais do mesmo período histórico e (sobre)vivem em condições análogas a muitos sujeitos da sociedade capitalista contemporânea, em escolas onde a realidade, complexa e contraditória, desafia a cada dia a busca e apropriação do saber e da competência docente.

Mesmo correndo o risco de cairmos em um praticismo imediatista, não poderíamos deixar de enfrentar o desafio de praticar a teoria, ou de realizar a tão

defendida unidade teoria/prática. Ávidos pela prática somos cientes que sem teoria não há emancipação (ANDRÉ, 2006, p. 57).

Nessa unidade dialética teoria-prática, a pesquisadora almejou fazer do processo de desenvolvimento de sua pesquisa uma forma de evidenciar, em que medida é válida a Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Física e; como consequência, tornar-se um alicerce para reflexão e qualificação de sua própria prática docente.

Como forma de compor a metodologia da pesquisa, delineamos a descrição e a análise sobre a intervenção docente realizada. Especificamente, para esta pesquisa, estaremos analisando e interpretando um fenômeno educativo realizado pela professora-pesquisadora.

O instrumento de coleta de dados, considerado adequado e pelo qual se optou, foi um diário de campo. O diário de campo é considerado por Gil (1999) de grande valia. É um documento pessoal, escrito por iniciativa de seu autor, para possibilitar o registro de informações que tenham relevância acerca de sua experiência pessoal. Ele é escrito na ocasião dos acontecimentos, na expectativa de registrar, em forma de rascunho, a percepção do pesquisador sobre os acontecimentos. Escreve nele suas reflexões, comentários e desabafos, bem como procura descrever a seqüência dos atos educativos e o modo como os alunos agiram sobre o método e conteúdo utilizados.

Para nossa pesquisa, o diário foi sempre escrito durante ou logo após as aulas.

De posse do diário, fizemos a análise do fenômeno, observando os elementos e partes integrantes, as relações sociais e históricas, sua situação no tempo e no espaço, as expressões e manifestações dos alunos e da professora.

Também foi nossa intenção tecer elaborações para tentar apreender a realidade concreta do fenômeno. Para Triviños (1987, p. 74), “isto significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente”.

Buscamos, com este processo de pesquisa, percorrer três etapas: a) Partir da própria prática social da pesquisadora (síncrese), da sua ação docente; b) Passar pela mediação desse processo numa perspectiva teórica (análise); e c)

Alterar o modo de ver sua própria prática diante de uma metodologia de ensino (síntese).

Dessa forma, busca-se apreender as coerências e contradições do fenômeno educativo efetuado pela professora-pesquisadora. Iniciando essa compreensão, apresentamos o lócus, a organização e os sujeitos da pesquisa.

4.1 REALIDADE SOCIAL: RONCADOR

A cidade de Roncador, local de moradia da pesquisadora-professora e cidade de execução da pesquisa, situa-se na região central do Estado do Paraná, a 450 km da capital, Curitiba.

A população estimada¹, no ano de 2005, era de 11.370 habitantes, sendo metade dos habitantes da zona rural e metade da zona urbana. Na zona rural, as atividades de geração de renda são os grãos, soja, milho, aveia e trigo, e a pecuária leiteira. Na zona urbana, os empregos caracterizam-se pelo pequeno comércio local e trabalhos vinculados à agricultura.

Roncador está, dentre os trezentos e noventa e nove municípios do Paraná, na sexagésima sétima pior posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ou seja, existem apenas sessenta e seis municípios com índices mais negativos que os seus, os outros trezentos e trinta e dois têm índices de desenvolvimento humano melhores que Roncador. Lembrando que o IDH mede os indicadores econômicos, sociais e educacionais de um município, podemos elaborar a seguinte contextualização de Roncador: um município pequeno, com problemas sócio-econômicos e educacionais grandes.

A Cultura do Movimento², no município de Roncador, pode, empiricamente ser assim referida: a) manifesta-se de forma não-sistematizada nas brincadeiras feitas nas ruas e nas festas populares, b) manifesta-se de forma sistematizada,

¹ Os dados demográficos e econômicos do município de Roncador foram obtidos através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

² Kunz (2001) utiliza-se deste conceito para definir as manifestações corporais (esportivas, rítmicas, culturais, de lazer) do Rio Grande do Sul. Não fizemos referência sobre as atividades corporais escolares, por estas já estarem presentes no corpo da dissertação e constituírem-se como uma prática educativa, independente do município em que se fizerem presentes.

por meio de ações de incentivo do poder público local e c) manifesta-se por iniciativa individual e pode ser paga.

Quanto à primeira, podemos observar as atividades características da infância e também manifestadas por diferentes idades, como jogos e brincadeiras que ocorrem em vias públicas. Esta presença é típica de cidades pequenas, ainda sem o fluxo opressor do grande trânsito de veículos.

Ocorrem, ainda, as manifestações rítmicas em forma de dança, geralmente nos meses de junho, julho e agosto, em comemoração aos padroeiros¹ locais. Sobre as manifestações rítmicas, de forma mais elaborada, são socializadas apresentações folclóricas do Grupo Vesná². Este grupo utiliza-se da dança para expressar e perpetuar a cultura ucraniana, visto que localiza-se no município uma grande colônia de imigrantes e descendentes de imigrantes oriundos da Ucrânia.

As práticas corporais, de modo sistematizado, em forma de esporte, têm ocorrido nos últimos anos basicamente na modalidade futebol ou futsal, inclusive com expressiva participação feminina. Embora o município seja sede constante de Jogos Colegiais, da Juventude e Abertos, não se solidificaram políticas públicas de incentivo às diversas modalidades esportivas para diferentes faixas etárias, ocorrendo estas de forma esporádica.

Sobre o cunho e incentivo do poder público, também ocorre a realização de dança de tradição gaúcha chote, vanerão e valseado para um grupo de terceira idade, que se reúne duas vezes por semana para a atividade.

Quanto ao terceiro item, referimo-nos ao grande número de moradores da cidade que tomam a lateral da rodovia de acesso ao município para executarem caminhadas ou corridas, bem como aos cidadãos que utilizam serviços da atividade física orientada em academias; em Roncador são duas. Estes serviços são, mais especificamente, a musculação e a ginástica aeróbica.

Apresentado um esboço do município de Roncador, adentremos os portões da Escola Estadual Ulysses Guimarães.

¹ Padroeiro é o santo que metaforicamente *cuida* de uma localidade. São Pedro (Igreja Católica de rito brasileiro) e São Nicolau (Igreja Católica de rito ucraniano) são os padroeiros do município. Em Roncador é considerável o número de festas em louvor a São Pedro, São João, São Nicolau, Santo Antonio e Nossa Senhora Aparecida.

² Termo de origem ucraniana que significa primavera.

4.2 ESCOLA ULYSSES GUIMARÃES: A ESCOLA DE BAIXO

Não seria exagero apresentar, de início, a marca social impregnada de violência simbólica imposta pelo termo pejorativo **a escola de baixo**; qualificativo que designa, em senso comum no município de Roncador, a Escola Estadual Ulysses Guimarães – Ensino Fundamental¹.

Essa designação é oriunda do fato deste município apresentar-se, geograficamente, situado sobre dois morros, distinguindo o espaço urbano entre dois pontos altos. Em um deles, localiza-se a área central, em outro a área periférica com espaços de conjuntos habitacionais populares, terrenos públicos invadidos para instalações precárias de habitação e dois espaços, um em cada extremo lateral, de favelas. No centro desses dois pontos, há uma depressão, ou o ponto baixo dos morros. Neste local, situa-se a Escola Estadual Ulysses Guimarães ou a escola de baixo.

A escola pode ser caracterizada, pelo seu porte, como média². No ano de 2007, tinha, aproximadamente, duzentos e setenta alunos, distribuídos em treze turmas de quinta a oitava séries do ensino fundamental, funcionando seis turmas no período matutino e sete no vespertino, estando fechada à noite.

Estes turnos têm público discente distinto: no período da manhã, com um menor número de alunos freqüentando, a escola recebe sessenta e cinco por cento de seus alunos do bairro situado no espaço periférico. Este bairro, apesar de ser nomeado, há dez anos, de Jardim Anchieta, ainda é popularmente designado vila, conseqüentemente atribui-se aos alunos de lá provenientes o estigma de alunos da vila.

Esses alunos, que já carregam consigo as imposições verbais de pobres e problemáticos, ainda sentem o peso de todos os adjetivos socialmente impostos a

¹ A Escola Estadual Ulysses Guimarães – Ensino Fundamental iniciou seus trabalhos escolares no ano de 1994 em prédio municipal localizado na época na Vila Anchieta. No ano de 1998, com a conclusão de uma obra do Governo Estadual do Paraná, passou a funcionar em prédio estadual, sito à Rua Marechal Floriano, na região entre a então Vila Anchieta e o centro urbano.

² No Estado do Paraná, o porte das escolas é determinado considerando o número de matrículas. São classificadas como de porte médio as escolas que têm entre 161 e 360 alunos regularmente matriculados, tendo como base o senso escolar realizado anualmente.

quem tem origem num bairro periférico, formado por conjuntos habitacionais e favelas.

Outros trinta e cinco por cento residem em casas próximas à escola. Ocorre, também, a incidência de várias crianças e adolescentes que, mesmo residindo próximos à Escola Ulysses Guimarães, matriculam-se na outra escola de ensino fundamental, localizada na área central, nomeada Colégio Estadual General Carneiro ou a *escola de cima*.

Ainda como ato situacional dos discentes da Escola Ulysses, acrescenta-se o fato de alunos, setenta e dois por cento, estarem recebendo algum tipo de benefício familiar por intermédio de programas sociais¹. Este fato já era tido como problemático pela comunidade escolar quando da elaboração do Projeto Político Pedagógico no ano de 2005.

As diversas funções que a escola vem adotando, nos últimos tempos, têm ajudado a desvirtuar seu papel essencial que é o de compromisso com o processo de ensino – aprendizagem.

Essa realidade vem acontecendo em nossa escola, pois, como atendemos uma população extremamente carente, muitas vezes assumimos um caráter assistencialista de educação. Um dos grandes problemas de nossa escola é a visão que a sociedade construiu dela, principalmente porque sua clientela possui baixo poder aquisitivo (ESCOLA ESTADUAL ULYSSES GUIMARAES – E. F., 2005, p. 18).

No período vespertino, o alunado é dividido, conforme sua origem habitacional, em partes iguais, ou seja, cinquenta por cento são moradores do Jardim Anchieta e cinquenta por cento são crianças e adolescentes vindos da zona rural, fato este resultante do transporte escolar público funcionar apenas neste período.

Ao apresentar fatos de origem social como primeira característica, tem-se por objetivo explicitar um perene *apartheid*² educacional no município de Roncador e, provavelmente, em vários espaços urbanos de vários outros municípios, onde o espaço físico ocupado nutre-se de uma evidente seleção de

¹ Os programas sociais aqui tratados articulam-se pela lógica da *proteção social*, que dispensa os beneficiários de contrapartida no presente. Do Governo Federal, os programas sociais dos quais são beneficiários são o Auxílio-Gás, Bolsa-Alimentação, Bolsa-Escola, Bolsa-Família, Cartão-Alimentação e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Do Governo Estadual recebem benefícios dos programas Leite das Crianças e Luz Fraterna.

² Utilizamos o termo em seu sentido etimológico de vida separada.

classes, alguns sendo ocupados por pessoas de classes de maior poder aquisitivo e outros por pessoas de classes menos favorecidas socialmente. Desta divisão, resultam duas titulações às escolas, que, analogamente, poderíamos atribuir ao nível sócio-econômico dos que delas usufruem: a escola de cima e a escola de baixo.

[...] estas crianças são efetivamente vítimas dos mecanismos de opressão, de esmagamento da nossa sociedade e à qual, de momento, na sua massa, só têm acesso a formas menos elaboradas de escolaridade e dela as profissões menos valorizadas. Mas paralelamente elas são portadoras de valores, são elas as portadoras de valores onde se estabelecem as possibilidades de renovação e de progresso – em particular a renovação da escola (SNYDERS, 1976, p.391).

Diante dessa situação, temos um grupo heterogêneo em suas formas de sobreviver, uns da agricultura familiar, outros de empregos formais e informais e auxílio social. Com tal contexto, e não fazendo uma transposição de forma mecânica, não se estranha a agressividade produzida pela imposição social, nem a apatia tão presente nesses alunos.

Analisemos alguns números como forma de melhor entendermos o marco situacional da escola. Os índices de abandono e repetência escolar somados têm entre os anos de 2002 e 2006 uma média expressiva de vinte e seis por cento. Tomando como referência o número de matrículas de 2007 e os índices dos anos anteriores, obtemos uma projeção de que, dos duzentos e setenta alunos, setenta ou ficarão retidos na mesma série ou abandonarão a escola.

A reivindicação dos dominados não se manifesta organizada e explicitamente enquanto tal. Há que lê-la na rebeldia, na passividade, na agressividade e na apatia das crianças pobres, que desafiam a proposta curricular e programática da escola básica. Há que lê-la sobretudo nos índices de fracasso escolar (MELLO, 1986, p. 48).

Estes fatores, não raros em qualquer escola deste país, impõem aos docentes um ritmo de trabalho repleto de contradições, tão claramente esboçadas no documento escolar:

É impossível falar de escola sem falar de ensino – aprendizagem e conseqüentemente da prática do educador em sala de aula. Muitas são as discussões acerca deste assunto, mas sabemos que ainda há muito que se questionar.

Se por um lado há o empenho dos professores em melhorar sua prática, por outro há a desmotivação claramente visível imposta pela falta de valorização profissional.

Para muitos professores, a política educacional adotada no país pressiona as escolas para que mostrem resultados quantitativos a organismos internacionais que financiam nossos projetos educacionais sem ao menos questionar os resultados. Além disso, faltam recursos materiais e tecnológicos para que os educadores possam aprimorar suas aulas. A capacitação continuada teria que acontecer de forma efetiva, mas sabemos que infelizmente nem todos têm acesso a essa capacitação que, na maioria das vezes, acaba sendo financiada pelo próprio educador.

No que diz respeito aos materiais didáticos, sabemos que o principal instrumento de trabalho do professor é o livro didático, e o que verificamos é que grande parte deles traz conteúdos relacionados à realidade dos grandes centros que não condiz com as cidades do interior. Dessa maneira se torna impossível que o aluno estabeleça uma relação entre a sua realidade e aquilo que ele aprende na escola (ESCOLA ESTADUAL ULYSSES GUIMARAES – E. F., 2005, p. 18).

Sobre tais percalços e calçados na necessidade de educar para mudar, como desvendar e revelar aos alunos um conhecimento capaz de desvendar-lhes os limites condicionantes de sua existência e a possibilidade de transformá-la? Como cumprir o objetivo geral de um Projeto Pedagógico?

O Projeto norteará as ações de todas as disciplinas durante o ano letivo, para atender às expectativas da comunidade escolar, e oferecer condições para que todos os educandos tenham acesso ao conjunto de conhecimentos elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Ele contempla os anseios de nossa comunidade que espera mudanças (Ibid., p. 3).

Quanto à estrutura física, esta é condizente com as necessidades e demandas do estabelecimento, a não ser por um agravante, que, de forma imediata, reflete-se na área de conhecimento e prática pedagógica da Educação Física: a escola não possui ambiente para as práticas corporais, quadra esportiva ou pátio gramado.

Nas aulas que requerem tal espaço as turmas são deslocadas para um clube associativo, a Associação dos Servidores de Roncador (ASSERON), onde é permitido utilizar:

- a) Uma quadra de areia – com aproximadamente oito por sete metros, solo em desnível de até trinta centímetros, onde se acumula água e lodo proveniente de um solo de nível mais alto¹.
- b) Um espaço arborizado - com solo sem nenhuma cobertura, galhos secos e mato. Neste espaço de aproximadamente trezentos metros quadrados o solo apresenta um desnível em torno de dois metros.
- c) Um cimentado – onde havia uma quadra esportiva, medindo vinte por quarenta metros, hoje com rachaduras e buracos, sem demarcações, recursos físicos ou alambrado. A um metro da extremidade deste espaço existe uma represa de criação de peixes.

Nenhum dos espaços é coberto; excetuando-se o espaço tipo bosque, o sol atinge totalmente os outros locais produzindo limitações ao planejamento e à execução de aulas práticas. Tais limitações devem-se à necessidade de precaver-se dos malefícios dos raios ultravioletas do sol, bem como do incomodo calor causado pela prática de atividades físicas em conjunto com o calor do sol.

Quando há necessidade de utilização de uma quadra esportiva e sob a autorização da direção escolar, ocorre o deslocamento, a pé, dos alunos a um Ginásio de Esportes no Jardim Anchieta. O Ginásio está localizado a um quilometro e trezentos metros da escola, com íngreme subida. Um dos fatores sociais que tais transtornos acarretam é o fato de, por não utilizarem um espaço formal dos esportes sistematizados, a escola não ter equipes em qualquer modalidade esportiva que participe dos Jogos Colegiais do Paraná².

Estes elementos evidenciam os fatores sociais e materiais que levaram à escolha do conteúdo e à forma de encaminhamento metodológico trabalhados na ação educativa feita mediante uma intervenção docente.

¹ No solo de nível mais elevado fica o campo de futebol, onde os alunos não têm acesso sob a alegação de prejuízos ao gramado.

² Os Jogos Colegiais acontecem anualmente e reúnem os representantes do município em cada modalidade esportiva e em cada categoria (idade). Não é nossa intenção, nesse momento, discutir as contradições existentes na prática esportiva de competição, apenas ilustrar um fato de exclusão ou pré-disposição a ela, resultante de limitações físicas e materiais impostas à escola.

4.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO E SEUS SUJEITOS

Sendo a proposta inicial desta pesquisa o planejamento e execução de aulas de Educação Física sobre as bases teóricas e metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, de modo a entender o valor desta prática pedagógica para uma disciplina como a Educação Física e, assim, configurando-se esta execução como uma pesquisa de intervenção com seres humanos, a primeira ação foi a abertura de processo junto ao Conselho de Ética vinculado à Universidade Estadual de Maringá. O Projeto foi registrado sob número 0020.0.093.000-07 e aprovado com o protocolo 048/2007.

A pesquisadora, que é proponente e sujeito social também a ser pesquisada em suas ações docentes, está em atuação no magistério há onze anos. Desde o ano de 1996, é professora na escola de efetivação da pesquisa. Encontra-se, durante a pesquisa, afastada de suas funções¹. Em encontro com os setores responsáveis pela escola, foram explicitados os objetivos, as bases teóricas e as ações da pesquisa à direção e equipe pedagógica. Após o diálogo, a escola aprovou a execução da pesquisa na instituição de ensino.

Legalmente amparados, vamos apresentar os sujeitos sociais participantes da intervenção.

4.3.1 Sujeito 1: a professora e sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica

No ano de 1995, formava-se na cidade de Jacarezinho, Luciane Gorete Cararo. Concluía, neste ano, dois cursos: 1. Magistério: cursado no período vespertino; e 2. Licenciatura em Educação Física²: cursado no período noturno.

¹ A apresentação do trabalho à direção e equipe pedagógica foi feita em março de 2007 e a execução das aulas nos meses de março, abril e maio de 2007. Quando da realização da pesquisa, a pesquisadora encontrava-se desvinculada de suas funções docentes na escola de pesquisa e vinculada a um processo de formação continuada, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Este programa, subsidiado pelo Governo Estadual do Paraná, prevê a participação dos professores estatutários em cursos em Instituições de Ensino Superior, federais e estaduais, e a produção de materiais didáticos e artigo científico.

² Desde tenra idade, aproximadamente nove anos, Cararo demonstrava prazer e aptidão por práticas corporais. Participou de treinamento esportivo de handebol, voleibol, futsal e karatê.

O curso de Magistério fora feito junto ao da Graduação por não ter sido possível realiza-lo no Ensino Médio. Como curso de 2º. Grau realizou o Técnico em Contabilidade, no período noturno e trabalhou¹ durante o período diurno, colaborando com os gastos seus e de sua família.

O anseio de possuir um curso superior, mesmo morando em uma cidade pequena e interiorana, onde tal fato não se configurava como um sonho comum, foi adquirido pela admiração e convivência com a mãe² e apoio incondicional do pai³.

Durante a faculdade, trabalhou como recreacionista em pousadas do sul do Estado de São Paulo e praias do Paraná. Em parceria com três colegas de turma formularam e executaram o Projeto Venha Brincar com a Gente, que consistia em levar um dia de atividades lúdicas aos municípios da região de Jacarezinho. O projeto fez doze intervenções em municípios como: Santo Antonio da Platina, Ourinhos, Ribeirão Claro, Cambará, Bandeirantes, etc.

Admirar, querer compreender e testar a Pedagogia Histórico-Crítica são ações que já, há algum tempo, acompanham Cararo. O primeiro contato foi feito na disciplina de Filosofia da Educação no Curso de Magistério. A professora que ministrava a disciplina, o fazia de modo dinâmico, utilizando-se de materiais de apoio como músicas e notícias, sempre relacionando o seu conteúdo com a realidade social. Em diálogo extra-classe, foi questionado a professora por que suas aulas eram diferenciadas das demais em sua forma de condução; ela respondeu que utilizava-se de uma tendência pedagógica proposta por Dermeval Saviani.

Na seqüência, durante os dois cursos, não houve aprofundamento desta teoria, apenas a leitura de um excerto de **Educação**: do senso comum a consciência filosófica (SAVIANI, 2002) e outro de **Didática** (LIBÂNEO, 1991).

¹ Cararo teve seu primeiro emprego com salário mensal aos doze anos. Trabalhou, antes de ir para a faculdade, como atendente de lotérica, vendedora em loja de roupas, auxiliar de escritório e secretária de hospital.

² Verônica de Camargo Cararo cursou o primário quando sua filha caçula, Luciane Gorete Cararo, tinha três anos. A filha a acompanhava numa sala multiseriada na Serraria do Gomes, zona rural do município de Roncador. No ano de 1980 a família muda-se para a cidade, Verônica cursa o MOBRL, faz o 2º. Grau, forma-se em Letras no ano de 1992 e em Pedagogia no ano de 1994. Em 1991, passa de servente à professora; posteriormente assume a direção da Escola Estadual de Palmital do 43. Atua, hoje, como professora do Quadro Próprio do Magistério na disciplina de Português.

³ Ary Cararo, serralheiro aposentado, senhor de fala mansa e serena, cursou até a quarta-série do ensino fundamental. Fato este que o fez incentivar e reconhecer o valor de uma formação mais ampla.

Ao término da graduação, Cararo optou por retornar ao município de Roncador, pois havia muitas aulas de Educação Física disponíveis nas escolas da região, além do fato de conviver novamente com sua família. No ano de 1996, iniciou sua docência, atuando em três escolas do município, suprida com quarenta horas semanais. No mesmo ano, passou no Concurso Público, assumindo-o no ano de 1997 na Escola Ulysses Guimarães.

Por iniciativa sua e de outras colegas, organizaram um grupo de estudos, a fim de compreender melhor a proposta que norteava o Currículo Básico do Paraná (ESTADO DO PARANÁ, 1990), a Pedagogia Histórico-Crítica. Encontraram-se semanalmente, durante uma hora, com leituras e discussões, por um ano.

Neste período, interessada pela proposta, Cararo dispõe-se a participar de uma palestra proferida por Saviani, no município de Campo Mourão/PR. Vai a esse encontro com um ofício, explicitando o interesse do grupo pela tendência e solicitando a doação de livros que pudessem auxiliá-los na compreensão do tema. Um mês após o encontro, o grupo recebe como cortesia da Editora Cortez nove livros que enriqueceram as discussões e ofereceram os balizamentos teóricos da teoria estudada.

Ao longo dos doze anos de carreira na educação, Cararo assumiu a direção de dois estabelecimentos de ensino; a Escola Estadual de Alto São João, na gestão 1999-2000, e a Escola Estadual Ulysses Guimarães, na gestão 2004-2005. A passagem pela direção foi decisiva na escolha da especialização realizada na área de gestão e orientação escolar. A opção por não continuar na direção da Escola Ulysses ocorre pelo direcionamento e efetivação de um grande sonho: o mestrado.

O tema escolhido para pesquisa durante o mestrado atrelava-se à ansiedade profissional de aliar uma teoria da educação a uma prática de ensino. Dessa forma, era intenção demonstrar se a Pedagogia Histórico-Crítica é passível de aplicação na Educação Física escolar. Inquietava a professora o fato das tendências da Educação Física não fazerem uma relação direta com o método de ensino proposto na Pedagogia Histórico-Crítica. Quando tal relação acontecia, como no caso da tendência Crítico-superadora, era vaga, sem exemplificações práticas que demonstrassem o rigor e a coerência teórica.

Ainda profissionalmente, Cararo foi proprietária e professora da *Movere*, academia e companhia de dança, nos anos de 1999 a 2003. O empreendimento inviabilizou-se pelo aparecimento de problemas físicos de saúde: romboidite e fibromialgia.

Em relação à vida pessoal, casou-se¹ no ano de 1998 e teve seu primeiro e único filho² no ano de 1999.

Atualmente, participa do programa de formação continuada da Secretaria de Estado do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), cursa o mestrado e leciona na Faculdade Integrado de Campo Mourão, no curso de Licenciatura em Educação Física.

4.3 Sujeito 2: Quinta-série D

A opção pela execução da pesquisa em uma turma de quinta série deve-se ao fato desta série ser a de ingresso para os alunos na escola, ou seja, os alunos, até então, não possuíam vínculo docente com a pesquisadora e freqüentavam escola primária em outro espaço físico. Tampouco eles possuíam conhecimento empírico da disciplina Educação Física nos moldes sistematizados das últimas séries do ensino fundamental. Em Roncador, as escolas de ensino primário oferecem aulas de Educação Física uma vez por semana e sob o acompanhamento da professora regente da turma, diferentemente das séries finais do ensino fundamental que a fazem três vezes por semana.

Escolheu-se uma turma do período da tarde, isto se deve ao fato de, com essa escolha, podermos estabelecer os enlaces e contradições do conteúdo com público distinto, visto que, no período da tarde, ocorre a presença de moradores da zona rural e da cidade.

A turma superava o número recomendado de alunos: havia trinta e dois alunos regularmente matriculados; no entanto, o número de alunos que

¹ Seu marido, amigo e incentivador é Mauricio Roberto Molina, proprietário e agricultor do Sítio Remanso Sereno em Roncador/PR.

² O fato de deslocar-se semanalmente à Maringá, durante os estudos, ficando longe do filho Vinicius Cararo Molina, configurou-se num grande desafio e o motivo das maiores tristezas.

freqüentavam era bem inferior, vinte e um¹. A faixa etária dos alunos estava entre dez e dezessete anos de idade.

¹ No Estado do Paraná é recomendável que as turmas de quinta-série tenham até vinte e cinco alunos.

5. A EXPERIÊNCIA DE ENSINO: CONTEÚDO, MÉTODO E ANÁLISE

Neste capítulo trazemos algumas concepções do conteúdo trabalhado durante a pesquisa, a forma como a ação docente foi a princípio planejada, os registros e as análises do planejamento posto em prática. A sua elaboração e efetivação constituíram um exercício de observar uma ação, rever a teoria, e, ao ver a teoria, refletir sobre a ação.

5.1 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: O CONTEÚDO

Segundo as **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica** (PARANÁ, 2006) são conteúdos estruturantes do ensino fundamental: 1) Manifestações esportivas; 2) Manifestações ginásticas; 3) Manifestações estético-corporais na dança e no teatro; 4) Jogos, brinquedos e brincadeiras.

O planejamento anual da disciplina de Educação Física, no ano de 2007 da Escola Estadual Ulysses Guimarães, contemplava, para o primeiro bimestre os jogos, brinquedos e brincadeiras.

As brincadeiras são expressões miméticas **privilegiadas na infância**, momentos organizados nos quais o mundo, tal qual as crianças o compreendem, é lembrado, contestado, dramatizado, experienciado. Nelas as crianças podem ver, com menos riscos, e interpretando e atuando de diferentes formas, as situações que lhes envolvem o cotidiano. Desempenham um papel e logo depois outro, seguindo, mas também reconfigurando, regras. São momentos de representação e apresentação, de apropriação do mundo (VAZ; PETERS; LOSSO, 2002 apud PARANÁ, 2006, p. 72, grifo nosso).

A argumentação dos autores, de que as brincadeiras são expressões próprias na infância, torna necessária uma reflexão: os outros conteúdos trabalhados ou sugeridos no documento citado no início são ‘encontrados’ e até passíveis de vivência pelos alunos em sua idade adulta, no entanto, o brincar,

com as características que lhes são próprias, não; por acreditarmos que nesse caso o conteúdo está intrinsecamente relacionado à infância, visto que lhe é próprio, não há como compreendê-lo sem compreender o que ou quem é a infância. No intuito de desenvolver esta compreensão percorremos um pouco da história e as concepções que mais se relacionam a esta pesquisa. Façamos uma breve ‘parada’ no conteúdo propriamente dito; após nosso excursão, voltaremos às suas especificidades.

5.1.1 Sobre a infância: breve histórico

Sendo impossível tecer uma análise do conteúdo sem vislumbrarmos a quem ele importa, ou a quem e por que ele se apresenta como necessário, faremos, respaldados em Áries (1981), Muller e Morelli (2002) e Muller (2007), uma breve divagação pela história da infância no anseio de compreender melhor a infância atual.

A infância pode ser referida como um conjunto de seres humanos com características peculiares. Infância é uma categoria que reúne em si crianças e seu mundo, daí a afirmação de Müller (2007) que ser criança e ter infância não tem o mesmo significado. O ser criança é concreto, corresponde a um sujeito no início de sua vida, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), um sujeito é criança até os doze anos de idade; já ter infância é poder ser criança, viver um mundo que lhe é próprio em sua natureza biológica, relacional, de linguagem, de significados, etc.

Compreendidos os termos retomemos o processo. Iniciemos com a Idade Média, época caracterizada pela forte influência da Igreja Católica, que fortemente investiu na valorização da família.

No contexto dessa valorização da família, principalmente a nuclear – pai, mãe e filhos – acontece também a valorização da criança. Estudos (ÁRIES, 1981) com a iconografia demonstram que até então a criança era registrada como adulto em miniatura. A partir da Idade Média os registros se alteram, começando a aparecer em tamanho natural e até brincando nas ruas. As ruas caracterizavam-

se como a extensão do lar e as relações eram mais diretas com vizinhos, parentes, adultos e crianças.

A palavra brinquedo, como uma generalização do que é utilizado para brincar, aparece neste período, até então, os registros eram feitos com os próprios nomes das brincadeiras ou brinquedos como ossinhos, pião, figurinhas, etc (MULLER, 2007).

A hierarquia de autoridade no lar privilegiava o pai, figura masculina, forte e mantenedor da família, ao qual a esposa e filhos deviam obediência e respeito. Os relacionamentos entre pais e filhos iam da severidade ao carinho (que não era 'recomendado'). Desde muito cedo, e mais ainda para os mais pobres, as crianças participavam dos ofícios adultos, cada qual convivendo e aprendendo as funções próprias do seu gênero. A duração da infância era muito curta.

Era comum na Idade Média a alegação de que as crianças, principalmente as recém-nascidas, morriam asfixiadas durante a noite, no entanto, tal argumentação camuflava o infanticídio, realizado pelos próprios pais, que não tinham condições ou não desejavam aquela criança.

Um novo tempo histórico se configura. Muller (2007), situa esse tempo entre os séculos XVI e XVIII e aponta uma característica da época: a vida a caminho da privacidade, cita como forma de configurar este caminho o fortalecimento do termo 'indivíduo', surgido em 1440.

Os movimentos que marcaram esse tempo, o Renascimento e o Iluminismo, influenciaram a 'polarização' dos conceitos, trazendo a necessidade de educar a criança para que visualize a diferença entre bom e ruim, certo e errado.

A partir do século XVI, a criança adquire outro status. Começa a haver uma atitude diferente, não só da família em relação a ela, senão também da Igreja e do Estado. Os intelectuais moralistas foram importantes na disseminação da nova idéia de infância e, mais tarde, os médicos. A vida da criança foi melhorando em termos de proteção e cuidado, e as instituições iam lucrando com a sua conservação (MULLER, 2007, p. 46).

Esse novo cuidado atribuído as 'instituições interessadas' pode ser exemplificado na visão da Igreja, para quem as crianças deviam ser conservadas e guiadas pelo bom caminho; e na visão do Estado, onde era preciso que os pais

tivessem filhos, a força futura para os exércitos. Dessa forma também, os pais com filhos para educar e criar, não teriam tempo para vagabundagem, um problema social que preocupava (MULLER, 2007, p. 46-47).

Neste período a família é, nas palavras de Muller (2007, p. 49), “persuadida pela cultura letrada a encaminhar seus filhos à escola, para adquirir formação adequada”, sendo, sutilmente, nas entrelinhas dessa persuasão “tachada de incompetente para a criação de seus filhos”.

A aprendizagem nesse período, apesar do surgimento de intenções educativas mais amenas, como a de Rousseau (1712-1778), tinha o castigo físico como método disciplinar freqüente; exemplos são a palmatória, o ajoelhar no milho e a vara.

Mesmo com os novos ‘cuidados’ dispensados à infância, outro problema agora se assevera. Se no período anterior ocorria o assassinato de crianças, atribuindo-lhe causas naturais, agora a violência mais aparente era outra: o abandono.

Os motivos que fazem que a família da cidade abandone seus filhos são diferentes entre ricos e pobres. Os primeiros podem abandoná-los porque têm dinheiro para pagar uma ama-de-leite e não terem trabalho com a criação dos filhos, as mulheres pobres porque estavam ocupadas trabalhando, principalmente no comércio e no artesanato (MULLER, 2007, p. 55).

A princípio o abandono com amas era causa freqüente de mortalidade infantil, pois as amas ficavam longe das famílias, o transporte da criança e do pagamento das amas era feito por terceiros. Ocorria então a morte da criança, intencionada, na maioria das vezes, e a ama com o consentimento e cumplicidade do transportador, continuavam recebendo.

Com o discurso da valorização da família por médicos, Estado, Igreja e moralistas, as amas foram trazidas para as casas, o objetivo era a conservação da vida das crianças.

Apesar dessas intenções o abandono foi institucionalizado, podendo qualquer mãe abandonar seu filho na Roda. A roda era um instrumento que oferecia uma ligação entre o espaço interno e externo dos orfanatos religiosos.

Nela não havia qualquer comunicação visual, assim as crianças eram deixadas, sem explicações e sem laços.

As instituições que cuidavam dos abandonados apresentavam seus serviços como um 'favor' da religião e do Estado para uma sociedade harmônica.

Partindo da Igreja não se relacionava a existência e o aumento dos pobres na sociedade com a estrutura do Estado. As causas apontadas dirigiam-se à incompetência familiar. As instituições de acolhida de pobres e também de crianças sem condições de vida adequada foram estimuladas pelo Estado e pela Igreja, sob a idéia de assistência e piedade, com estes nunca admitindo a responsabilidade de provocadores e perpetradores desta simulação (MULLER, 2007, p. 58).

Esta forma de pensamento, a culpabilização da vítima, era freqüente como forma de explicar o fracasso social, a marginalidade e o abandono de crianças. As condições de sobrevivência diante de um Estado opressor se negligenciavam por trás deste discurso.

Notemos que a infância, entre os séculos XVI e VIII, ao mesmo tempo em que, aparecia socialmente, configurando-se e sendo defendida, foi também contraditória e naturalmente abandonada.

A seqüência da análise histórica da infância chega ao que Muller (2007, p. 61) chama de "a vida controlada". Com este termo, refere-se ao final do século XVIII, tendo como marco a Revolução Francesa e a Industrial e o século XIX, "quando a ordem clerical e aristocrática dá passagem à burguesia e à industrialização".

As principais influências¹ das novas formas de pensar e a nova ordem democrática, da individualidade, do trabalho assalariado e da educação pública para todos, configuram os papéis que cada membro da família precisa assumir para inserir-se no novo contexto.

A casa se define como o espaço privado e o resto é espaço público. A figura humana do privado é a mulher, e do público, o homem. A cada um se destina seu espaço correspondente. As crianças são a esperança do futuro e seu lugar não é a rua,

¹ A autora apresenta três teóricos de grande influência: Auguste Comte (1798-1857), Charles Darwin (1809-1882) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

senão dentro da casa familiar e da instituição pública ou privada, laica ou religiosa (MULLER, 2007, p. 62).

Assim, a criança desse período é institucionalizada, ou seja, cuidada por diferentes instituições: primeiro a familiar, depois a escolar, também pela religiosa e de justiça. Num tempo em que a palavra de ordem é o progresso, a criança representa o futuro promissor.

Na iconografia (ARIÉS, 1981), a criança agora aparece em diferentes situações, estudando, entre a família e nos rituais religiosos. Aparece mais e de forma mais centralizada, com relevância; também são comuns registros de corpo inteiro, nas proporções que lhes são próprias.

Importante fato para infância deste período é a obrigatoriedade da escola, agora necessária como “instrumento que ajuda a estabelecer as bases da nova sociedade de moral burguesa” (MULLER, 2007, p. 82). A criança precisava ser preparada para uma vida adulta com as responsabilidades que assumiria consigo própria, enquanto cidadã, com sua família e com o novo tempo. A escola era uma reivindicação dos interesses públicos, intelectuais, familiares e categorias sociais, como as mulheres e os trabalhadores. A escola apresentava-se como solução às demandas destes interesses, inclusive como uma perspectiva de minimização do trabalho infantil, mais presente após a Revolução Industrial. Para Pinto (1995, p. 35) “o trabalho infantil já não era novidade nesta época, porém, é de se salientar que a forma como foi utilizado pela burguesia, marcou sensivelmente a infância nesse momento histórico”.

Ao longo da implantação das escolas a relação com o corpo vai se alterando; os castigos corporais, normais e freqüentes até então, vão sendo criticados e minimizados. A principal idéia agora não era punir, mas prevenir.

As diferenças de gênero também se encontram no destino da educação: aos meninos uma educação para atuação social, às meninas os conhecimentos para melhor educar seus filhos.

Podemos fechar esse breve histórico argumentando que “não é possível falar de uma infância ou de uma concepção de criança”, pois, “sempre houve várias infâncias” (MULLER, 2007, p. 96). As diferentes infâncias e crianças se fizeram pela distinção de sexo, tratamento e educação, pela cultura, época, relação com os adultos e principalmente pela situação econômica.

No que tange ao interesse desta pesquisa um ponto há que se configurar, a criança pobre teve a rua como seu espaço de convivências e brincadeiras, mas o tempo que para isso dispunha foi alterando-se com a presença do trabalho e a exigência e obrigatoriedade da escola.

Afinal, o passado recente da infância não é um conto de fadas, os enredos da vida real permeados pelas lógicas ideais de cada tempo também atingiram a criança e o seu mundo. Mesmo que não tenhamos feito referências diretamente ao Brasil, as práticas e discursos aqui se fizeram presentes, mesmo que em tempo mais tardio.

Constituído o pano de fundo, pensemos atual e localmente: como está a infância hoje?

5.1.1.1 A infância na sociedade capitalista atual ou a alienação da infância

No Brasil, o século XX é marcado na história da infância, como o estabelecimento, mesmo que teoricamente, da criança como prioridade nas políticas públicas e atendimentos. O principal e mais completo texto legal a esse respeito é o Estatuto da Criança e do Adolescente ou ECA (BRASIL, 1990). O ECA é um complemento que normatiza as exigências da Constituição Federal em seu Artigo 227.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998).

Além das prioridades e defesas, o Estatuto traz a afirmação da criança como cidadã do presente. Essa afirmação nada mais é do que o trato com a criança como ser histórico, sujeito concreto. Ziberman (1990, p. 10) em conformidade com essa afirmação argumenta que

[...] longe de ser apenas um organismo em movimento, como de resto qualquer categoria etária, a criança é também alguém profundamente enraizada em um tempo e um espaço, alguém que interage com estas categorias, que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele.

Que tempo é esse? A autora responde, e nós concordamos, que o tempo e o lugar de onde falamos, e sobre os quais existem esses pequenos (no sentido anatômico), não pode ser outro senão, o tempo e o espaço do capitalismo. Crianças que, mesmo antes de nascer, recebem e sofrem a determinação da classe social. Sobre esta determinação gostaríamos de discorrer a respeito de uma categoria: a alienação.

O termo alienação foi utilizado por Marx (ABAGNANO, 2000, p. 26-17) para descrever a forma como o homem torna-se alheio a si, a ponto de não se reconhecer em seu trabalho. Contemporaneamente a alienação também é utilizada para criticar a relação homem-tecnologia, no sentido que este tende a ser apenas uma peça da engrenagem ou sistema que o cerca, e por estar ‘alheio, não percebe. Utilizaremos o termo alienação para definir a criança/pessoa que “vive sem conhecer ou compreender os fatores sociais, políticos e culturais que a condicionam” (HOUAISS, 2001, p. 157), ou seja, aquele que pensa que age por seus próprios impulsos ou vontades, quando na verdade, seus impulsos e suas vontades foram moldados.

Para exemplificarmos o porquê de apresentarmos a criança do final do século XX e início do século XXI como alienada, vejamos duas reportagens veiculadas pela mídia e que expressam, registram e comprovam uma prática social corrente.

A primeira veiculada no dia 17 de outubro de 2007 pela revista *Veja* (PEREIRA, 2007). Já no início da reportagem duas meninas marcam hora com os amigos para brincar... *on-line*.

Elas são exemplos acabados de uma nova geração de crianças. Chegam da escola, dão uma volta no shopping, emendam com o jantar numa pizzeria e, se da maratona ainda sobra algum fôlego, vão a cinemas. Mas nada disso se passa no mundo real. Os passeios são feitos em universos virtuais nos quais as crianças vivem pela internet situações que simulam a realidade, sempre representadas por um personagem que elas próprias criam. Os personagens têm nome, idade e até jeito de ser – tal qual o

Second Life, o mundo virtual que faz sucesso há mais tempo entre os adultos (PEREIRA, 2007).

Ocorre também o argumento de uma psicóloga sobre os benefícios de uma brincadeira neste estilo, qual seja, o de oportunizar escolhas, 'como em uma brincadeira qualquer'. Ao dar o exemplo da escolha é esclarecido que elas podem acumular dinheiro, e gastar, mas sem descuidar da poupança. Ora, que espécie de escolha é esta? Ocorre realmente uma brincadeira ou um treinamento para o mundo capitalista?

Outra colocação preocupa: um menino de sete anos, ao lado da mãe orgulhosa, afirma: "o computador é o meu melhor brinquedo" (PEREIRA, 2007). Não teceremos comentários sobre a sua afirmação, ela está aqui mais para provocar que para ser explicada.

Há que se ressaltar que a reportagem pede para os pais terem cuidado com o tempo que a criança passa diante do computador. Este é o único cuidado solicitado.

A segunda reportagem (REDE GLOBO, 2007) foi exibida pelo Programa Fantástico de 28 de outubro de 2007. Seu tema é a moda da maquiagem para crianças. Apresenta um grupo de meninas entre dois e três anos de idade que adoram ir para um salão de beleza, especializado em maquiagem infantil, fazer a unha, arrumar o cabelo e se maquiar. "Incrível, mas esse tipo de salão é cada vez mais comum" (Ibid.). As meninas dizem que estão indo para lá para brincar.

As mães relatam que elas vão aos shoppings, passeios e até escola maquiadas.

Ocorre um alerta de uma psicanalista para o cuidado da entrada da criança no mundo adulto. Surpreende o posicionamento de um pai quando a repórter pergunta sobre a maquiagem da filha. Longe de preocupações mais profundas ele alega que perde com isso, pois quando a menina está maquiada ele não ganha beijo.

Está claro que estas crianças, notadamente representantes de uma classe, estão representando um papel social.

Os papéis sociais são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem a

mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais (DUARTE, 2006, p. 90).

O papel social não se configura como uma herança biológica, mas sim, como o resultado da experiência, a partir dos papéis que desempenha e convive um ser ao longo de sua vida. Ele determina e orienta as atitudes a tomar.

O papel social em si não é problemático, a questão é que, existe uma sociedade alienada, e que, portanto, os papéis sociais construídos, imitados e que servirão como base para as novas gerações são, também, alienados.

Os elementos constitutivos do papel social e as problemáticas que eles encerram são, conforme Duarte (2006):

- a) A imitação: principalmente de atitudes cotidianas, que por não serem refletidas, autonomizam-se e reproduzem as atitudes, naturalizando-as, sem questionamentos;
- b) Orientação retrospectiva e prospectiva: na primeira há um saudosismo inócuo, como se fosse possível viver o passado neste presente, já a segunda orientação é típica do capital em sua efemeridade e transitoriedade. As pessoas têm sempre que estar na moda, acompanhar as mudanças, o hoje já é passado.
- c) A relação dialética entre o interno e o externo: aqui se questiona o que é próprio da personalidade do sujeito e o que é externo. Pode ser assim ilustrado: este sou eu ou estou apenas representando?
- d) O dever-ser: refere-se as normas e expectativas sociais. Quanto mais alienada uma sociedade, maior a 'naturalização' do dever ser, afinal todos são assim!
- e) O ideal ou a questão dos modelos: configuram-se, numa sociedade alienada, como a mitificação dos indivíduos, elevados a um patamar quase divino. "O ideal torna-se, nesse caso, algo que é capaz de guiar as pessoas, no limite, para a autodestruição" (Ibid., p. 93), como exemplo, temos a magreza anoréxica.

Trouxemos o pensamento de Duarte como forma de ilustrar e problematizar um primeiro grupo de crianças de nosso tempo: a criança consumidora.

Esta criança visita parques onde há tempo para comprar o bilhete, tempo (e fila) para subir no brinquedo, tempo de estar no brinquedo e tempo de ir rápido

para outro brinquedo; elas também vão aos shoppings, muitas vezes o principal divertimento infantil, e compram o que querem, porque contrariá-las é ‘ferir’ sua liberdade e individualidade, e lá compram a boneca e o carrinho, que já fazem tudo, com programação completa; não é preciso pensar em nada, é só saber qual botão apertar.

No processo de crescimento do capital,

O mundo da criança sofreria consequências fatais. Aquilo que lhe era vital foi sendo, pouco a pouco, tomado: o quintal, a rua, o jardim, a praça, a várzea, o espaço-livre. E essa tomada do real tenta-se compensar com o simbólico. [...] É nesse sentido, pois, que ao roubo do espaço, ao bloqueio do lúdico, oferece-se à criança, como substituição, a possibilidade de ela viver através de produtos culturais aquilo que lhe é negado no real. Instaura-se a miséria no cotidiano e tenta-se remediá-la com produtos que promovam o ajustamento a esse cotidiano reduzido, com ‘estruturas de consolação’ (ZIBERMAN, 1990, p. 25).

Como estruturas de consolação, podemos citar, além dos objetos de ‘brincar’, a programação televisiva e o computador.

Para as classes altas o estudo é prioritário, e nele investe-se um tempo longo; além dos horários escolares, precisam fazer inglês e informática para acompanharem as inovações e prepararem o seu futuro.

Que lógica é esta, desde a tenra idade imposta a criança, com uma produção específica de objetos para ‘consolar’? Há como negar que foram alienadas?

No entanto, ocorre ainda, outra forma de alienação da criança de nosso tempo: a exploração de seu trabalho.

A exploração do trabalho infantil compromete a infância, circunstanciando **constrangimentos múltiplos**, gerando **alienações múltiplas**, e desencadeando, dessa maneira, o dilema e o impasse de ser **amplamente alienada**, ou seja, ser criança e ser adulto ao mesmo tempo; ser criança empobrecida e trabalhar precocemente; ser criança **adultizada** e envelhecida; ser de forma precária incluída no sistema educacional; ser criança por pouco tempo, perder o resto da infância e juventude, saltando em seguida para a curta idade adulta e imediatamente para a velhice (SILVA, 2003, p. 208, grifo do autor).

A infância, como já foi exposto, é uma categoria que reúne a criança e seu mundo. Isso pressupõe que há um mundo, um pensamento, uma forma de viver

da e para a criança. O trabalho infantil, a sua exploração, não permite à criança experimentar a infância, inserindo-a precocemente em outro mundo, que não o seu, no qual insere-se o lúdico. Fazendo-a viver outro mundo, lhe são tolhidos a liberdade de crescimento, a formação e o desenvolvimento a que tem direito.

No Brasil, segundo dados do IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada no ano de 2002, dois milhões e duzentas mil crianças entre cinco e quatorze anos trabalham. As principais incidências do trabalho infantil são: a) Em situações de pobreza e pais com baixa escolaridade; b) Mais na zona rural que na zona urbana; e, c) Mais nos meninos (quase o dobro) que entre as meninas.

Órgãos em defesa da criança, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância, vêm exigindo, e o Brasil tem, há algum tempo, construído discursos em defesa da infância.

Trabalho infantil é um problema social crônico, que aflige ampla parcela da humanidade. Ele está intimamente vinculado à condição econômica. Quando a criança trabalha – muitas vezes em circunstâncias que comprometem sua saúde e esperança de vida – pode não haver outra saída: é porque os pais contam com os braços dos filhos para sobreviverem (CARDOSO, 1997).

Apesar das argumentações do trabalho infantil como necessário à sobrevivência, sua defesa também é uma questão cultural. Pais e sociedade vêem o trabalho como uma forma de não marginalidade; o trabalho conferiria responsabilidade e ajudaria na formação da criança. Para especialistas (BETTENCOURT; JACOBS, 2003) esse mito, o de que trabalhar faz bem, dificulta o combate e erradicação do trabalho infantil.

Ainda sobre as consequências do trabalho infantil no roubo da infância, é necessário salientar, que os índices de repetência e evasão são maiores entre crianças que trabalham. Negando educação, formação e ludicidade, reproduz-se o modo de vida, ou nega-se a chance de mudanças sociais: “o trabalho das crianças pode constituir o principal mecanismo de transmissão da pobreza por gerações” (CARDOSO, 1997).

Os índices comprovam o número alarmante de crianças trabalhando. Este número aponta a voracidade do capital, onde todos os interesses norteiam-se pela mercadorização; ora, a mercadoria é a célula-mãe do capitalismo, tudo tem preço e valor de troca, até as horas e os dias da infância. O tempo é para render, não para ser livre.

A supressão da infância suprime ao mesmo tempo processos sociais vitais, pois submete as novas gerações a relações sociais e a uma socialização enfermas, que já não estão mais sob o domínio do homem e sim da coisa (MARTINS, 2002 apud SILVA, 2003, p. 215).

Após compreendermos alguns aspectos dos processos históricos, sociais, econômicos alienantes que envolvem a infância, podemos conferir legitimidade, importância e necessidade ao conteúdo. Apresentamos os jogos, brinquedos e brincadeiras ou a ludicidade como a negação da lógica capitalista que aliena.

5.1.2 Jogos, brinquedos e brincadeiras: o retorno

Utilizamos os três termos, por se apresentarem desta forma nas Diretrizes Curriculares Estaduais; no entanto, com exceção do brinquedo que define-se como o instrumento ou objeto da brincadeira (como por exemplo: boneca, brinquedo cantado, cavalinho, etc.), os termos brincar e jogar se relacionam como uma sinonímia, ou seja, um sentido muito próximo. Em vários países a palavra jogar é a única para significar jogar e brincar. Jogo, brincadeira e ludicidade serão tratados aqui como unitermos.

Uma definição clássica do jogo é fornecida por Huizinga (2004, p. 16), para quem ele é:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada por 'não-séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

O autor também demonstra que os elementos que compõem o lúdico não podem ter um fundamento racional. Huizinga não foi um crítico do capital, sua obra situa-se na Antropologia, apesar disso engrossa a argumentação do lúdico como oposição à lógica capitalista.

Direcionando mais esse argumento, temos um conteúdo escolar. Este, no processo de ensino, não apresenta a liberdade de escolha como característica fundamental, visto que foi direcionado, como instrumento de negação da alienação, mas, mesmo assim: “prioriza o sujeito construindo o objeto, reconhecendo e espelhando-se nele para, assim, construir as bases materiais do prazer e da felicidade” (SILVA, 2003).

Na prática lúdica o ser social é criador-participante, ocupa lugar central, convive com, aprende e produz cultura.

[...] para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é **dado** pela natureza, é obra do homem (SIRGADO, 2000, p. 55, grifo do autor).

Acompanhando este raciocínio inserimos o conteúdo aqui abordado como cultura, uma cultura lúdica, composta por elementos que auxiliam na descoberta do mundo, no engrandecimento do próprio homem e sua humanidade, pois o homem é sua própria obra (BRUHNS, 1993, p. 53-54).

O jogo, como realização humana tece relações com: a) a arte: pela possibilidade entre o indivíduo e as experiências criativas e, ao criar, utiliza-se de sua personalidade integral e se descobre; b) a linguagem: ao desencadear o jogo simbólico, ‘joga-se’ com os significados; estes podem alterar-se, possibilitando a transgressão e as formas de comunicação; e, c) a ciência: por agir no relacionamento “entre as fantasias inconscientes e o mundo externo proporcionará a formação da base do aprendizado e do conhecimento” (Ibid., p. 55-59).

Além destas relações, de ordem mais geral, a possibilidade de vivenciar práticas lúdicas de movimentos corporais, apresenta-se como uma forma de compreender a si enquanto estrutura anatômica e fisiológica. Os sistemas

funcionam em um ritmo mais acelerado, dependendo da dinâmica do jogo. O organismo recebe uma descarga do sistema endócrino, atuando no bom humor e aumentando as respostas corporais a estímulos externos. A sensação corporal após uma atividade lúdica é de relaxamento e alegria.

Pelo exposto, o conteúdo lúdico tem diferentes e variadas dimensões, é cultura, corpo em movimento, socialização e processo de rompimento com uma lógica.

Ao tratar com esta gama de conhecimentos, especificamente na Educação Física, inúmeras possibilidades se revelam: criar e recriar jogos e brincadeiras, as razões das brincadeiras, montagem de brinquedos a partir da reutilização de materiais, manifestações e tipos de jogos, conceituação, etc. Em vista do foco do planejamento para esta pesquisa veremos de forma mais aprofundada uma dimensão do conteúdo: os jogos tradicionais.

5.2.1 Jogos tradicionais e cultura popular

Iniciamos esse diálogo sobre os jogos tradicionais revelando o pensamento de Chauí (1986), para quem a cultura popular tem uma lógica que lhe é inerente e, por ser expressão de uma classe, estabelece relações de aceitação, reprodução, transformação, recusa, negação e afastamento, implícito ou explícito, das culturas com a qual convive.

Desta forma a cultura popular não é outra, inferior e relegada, cultura, mas sim

[...] um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência (CHAUÍ, 1986, p. 25).

A cultura popular não é ‘dada’, é ‘posta’ pelas práticas sociais e históricas, revelam as formas de sociabilidade, das relações intersubjetivas, dos grupos, das classes, “da relação com o visível e o invisível, com o tempo e o espaço, com o

possível e o impossível, com o necessário e o contingente” (Ibid., p. 122). Estas dimensões simultâneas conferem ao popular um trato impreciso:

Este é encarado ora como ignorância, ora como saber autêntico; ora como atraso, ora como fonte de emancipação. Talvez seja mais interessante considerá-lo ambíguo, tecido de ignorância e de saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar (CHAUÍ, 1986, p. 124).

No processo ambíguo, ao apresentar outra lógica, a cultura do povo, negando uma lógica, cria outra e possibilita um novo curso, que não o dominante.

Inserimos no conjunto, disperso e ambíguo, dessas práticas os jogos tradicionais ou os jogos populares, que dotados de uma lógica, configuram-se em atos de resistência.

Os jogos tradicionais caracterizam-se por serem transmitidos por gerações anteriores às novas, num processo histórico-social, ou também como jogos transmitidos entre as próprias crianças. Aconteciam e acontecem em diferentes locais e espaços; estes espaços alteraram-se ao longo do tempo: nas ruas, nos parques, nas praças, nas casas, nos intervalos escolares.

Por serem expressão de outro tempo histórico o conhecimento dos jogos tradicionais oferece a compreensão do sujeito e suas determinações materiais como passíveis de alteração. Assim, “o passado não pode ser visto como inerte, cristalizado no tempo, algo que foi, mas como algo vivo, que vigora e que tensiona com o presente, abrindo possibilidades futuras” (ABIB, 2007, p. 13).

Os jogos do passado guardam um sentido. Ao conhecê-los e assimilá-los, configuram-se relações humanas, políticas e sociais que produzem identidades. A fruição, a revitalização ou o reviver dessas práticas fortalecem o conhecimento sobre si e sobre o mundo, ao contrapor ou reconhecer as identidades coletivas. São atitudes existenciais, que se podem aplicar a tudo (uma infinidade de relações) e não se ligam a nada especificamente, pois trazem consigo, ao mesmo tempo que um ‘retrato’ do passado, a inutilidade da prática do ócio no presente (MAURIRAS-BOUSQUET, 1991).

Para Kishimoto (2005, p. 38-39), a brincadeira tradicional filia-se ao folclore e incorpora o popular, tendo como principal expressão e forma de transmissão a

oralidade. O jogo tradicional mesmo representando um período histórico, não se cristaliza, é sempre transformado e recebe incorporações anônimas.

Friedman (2006), teórica e pesquisadora das brincadeiras tradicionais, oferece diversas possibilidades. Alguns destes jogos, os quais podem incorporar-se como conteúdo nas aulas de Educação Física, são: jogo de bolinhas, jogo das pedrinhas, pular corda, amarelinha, elástico, lenço-atrás, passa-anel, perna-de-pau, cata-vento, pião, patinete, estilingue, bilboquê, espingarda, peteca, papagaio, corrida de saco, corrida de pneu, gato e rato, berlinda, pega-pega, esconde-esconde, cabra-cega, policiais e ladrões, queimada, barra-manteiga, acusado, elefante colorido, estátua, pingue-pongue, baralho, dama, dominó, xadrez, plantar bananeira, jogo do barbante, ovo na colher, duro ou mole, mão na mula, ioiô, bola ao cesto, brincadeira de roda, briga de galo, cavalos e cavaleiros, sela corrente, jogo de malha, alerta, mamãe polenta, coelhinho sai da toca, caça ao tesouro, pé na lata, pau-de-sebo, pular sela, escravos de Jó e montar cavalo de pau.

Apresentados as dimensões e importância do conteúdo, a partir de agora tentamos vincular o conteúdo a metodologia assumida.

5.2 PLANEJANDO A AÇÃO DOCENTE: OS CINCO PASSOS

Tendo como referência a inserção do conteúdo proposto pelo planejamento escolar de Educação Física da Escola Estadual Ulysses Guimarães no ano de 2007, nos apropriamos do quadro colaborativo elaborado por Gasparin (2005) para organizarmos a execução docente na turma de quinta série, utilizando os cinco passos.

O planejamento foi formalmente elaborado em fevereiro de 2007, com as informações teóricas e da realidade escolar que, naquele momento, dispúnhamos. O documento foi feito de modo a ser uma diretriz geral, que delineou a preparação e a execução das aulas. A sequência em que ocorreu dependeu do andamento do processo. Para fins de compreensão da ação desenvolvida, transcrevemos o planejamento inicialmente elaborado, visto que

nosso propósito é entender como este processo ocorreu; a transcrição oferece subsídios de análise do mesmo.

O planejamento inicial, exposto no quadro abaixo, é crucial para o professor ter uma organização lógica de encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, este não deve ser estático. Acreditamos que um planejamento é flexível, podendo ser alterado diante das situações encontradas ao longo do processo. No próximo subitem deste capítulo demonstraremos o quanto este planejamento foi submetido a mudanças diante das necessidades incipientes na prática social e das necessidades de compreensão mais profunda dos problemas levantados pelos alunos.

PLANO DE UNIDADE – EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º. BIMESTRE/ 24 AULAS

Título da Unidade: Jogos, brinquedos e brincadeiras.

Objetivo Geral: Conhecer, identificar e executar jogos, brinquedos e brincadeiras, a fim de perceber essas práticas como histórica e culturalmente construídas, mantidas ou negligenciadas pelos homens, em diferentes tempos e espaços.

Tópico 1: Os jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais

Objetivo Específico: Reconhecer jogos, brinquedos e brincadeiras de outras gerações estabelecendo uma relação com os jogos, brinquedos e brincadeiras da atualidade, a fim de perceber as relações e determinações que alteraram o modo de brincar da infância.

Tópico 2: As manifestações artísticas que representam jogos, brinquedos e brincadeiras.

Objetivo Específico: Perceber o tema brincar na infância como presente nas artes, buscando confirmar estas práticas em tempos e espaços diversos, bem como uma inspiração para a produção literária, plástica e musical.

Tópico 3: O corpo que brinca

Objetivo Específico: Identificar os benefícios físicos, psicológicos e sociais do corpo que brinca, no intuito de incentivá-los para esta prática.

Tópico 4: Práticas lúdicas

Objetivo Específico: Aumentar o vocabulário lúdico dos alunos, socializando e instrumentalizando sobre a prática de diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras com e sem materiais.

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

Prática Social 1

Material de apoio: Música: Bola de meia, bola de gude, de Milton Nascimento

Ação: Ouvir a música e interpretar o seu significado, sobre o que ela fala e se os alunos reconhecem as práticas ali descritas. O que lhes chama a atenção na música. Quem está falando na música se um adulto ou uma criança. Quais os valores que estão ali

presentes.

Prática Social 2

Ação: Reunir os alunos em duplas e organizar uma lista com todos os jogos, brinquedos e brincadeiras que eles brincaram ou ainda brincam. Após o registro, socializar os resultados.

Prática Social 3

Ação: Realizar uma pesquisa com duas pessoas, uma com idade até cinqüenta anos e outra com cinqüenta anos ou mais. Os alunos deverão trazer as respostas às seguintes questões:

1. Qual o seu nome e sua idade?
2. Onde passou sua infância e como era esse local (descrição física)?
3. Quais os jogos, brinquedos e brincadeiras que você participava (procure lembrar todos)?
4. Qual você gostava muito de brincar? Como era essa atividade (como ela se organizava, quais suas regras, quantas pessoas participavam)?
5. Relembrando sua infância e observando as crianças de hoje, você (o senhor ou a senhora) acha que qual geração brincou ou brinca mais, a sua ou as crianças de hoje?

2. PROBLEMATIZAÇÃO

Discussão sobre o conteúdo

- Quem participa de jogos e brincadeiras?
- Por que as pessoas brincam?
- Quais os jogos e brincadeiras de vocês? Onde vocês brincam?
- Como acontecem essas brincadeiras? Têm regras? Quantos brincam?
- Quais as reações do corpo quando vocês brincam?
- Como vocês ficam 'emocionalmente' quando brincam?
- Os pais e avós faziam as mesmas brincadeiras que vocês?
- Onde podemos encontrar produções com temas sobre brincadeira?
- Alguém conhece uma poesia, música ou quadro que fale da brincadeira?

Dimensões do conteúdo

Histórica: Como brincavam as gerações anteriores à nossa?

Social/cultural: As brincadeiras acontecem de modo diferente na infância atual? Por quê?

Fisiológica: Quais as reações do organismo quando brinca?

Estética: Como a brincadeira foi retratada nas artes?

Afetiva/psicológica: Quais as sensações, os sentimentos que se manifestam quando brincamos?

Prática: Como se organizam e ocorrem jogos e brincadeiras?

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

Conteúdos	Objetivos	Dimensões	Ações	Recursos
1. Os jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais	- Reconhecer jogos, brinquedos e brincadeiras de outras gerações, estabelecendo uma relação com os da atualidade, a fim de perceber as relações e determinações que alteraram o modo de brincar da infância.	- Histórica; - Social; - Cultural.	- Análise das respostas de pesquisa. - Montagem de painel com resultados.	- Mural e sulfite.
2. As manifestações artísticas que representam jogos, brinquedos e brincadeiras	- Perceber o tema brincar na infância como presente nas artes, a fim de confirmar estas práticas em tempos e espaços diversos, bem como, uma inspiração para a produção literária, plástica e musical.	- Estética; - Histórica.	- Análise, exposição e diálogo sobre quadros, músicas e literatura.	- Projetor multimídia - Imagens (Portinari e Brueghel); - Poesia (Cecília Meireles). - Livro (Ziraldo); - Música (Palavra Cantada).
3. O corpo que brinca	- Identificar os benefícios físicos, psicológicos e sociais do corpo que brinca, no intuito de incentivá-los para esta prática.	- Fisiológica; - Afetiva; - Psicológica; - Social.	- Aula expositiva do professor e produção de texto dos alunos.	- Atlas de anatomia humana.
4. Práticas lúdicas	- Aumentar o vocabulário lúdico dos alunos, socializando e instrumentalizando sobre a prática de diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras com e sem materiais.	- Prática	- Aulas práticas com jogos e brincadeiras.	- Espaço físico e materiais para realização de jogos e brincadeiras.

4. CATARSE

A catarse será demonstrada através de registros dos alunos e deverá expressar: Que os jogos, brinquedos e brincadeiras são elementos da cultura corporal da humanidade. Estiveram presentes nas práticas sociais em diferentes tempos históricos e de diferentes formas. Brincar faz bem para o organismo fortalecendo o coração, pulmão e músculos. Brincar é uma forma de socializar-se, convivendo e interagindo com outras pessoas. É preciso brincar na infância, pois brincar é uma forma de alegrar-se e relaxar. Existem muitos jogos, brinquedos e brincadeiras que podemos praticar.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL

Para a prática social final alguns elementos, utilizados como material de apoio, serão analisados novamente, no intuito de perceber se o aluno modificou sua leitura sobre aquele elemento.

Será sistematizada uma 'cartilha do brincar' onde os alunos registrarão jogos e brincadeiras que aprenderam, a fim de executá-las e socializá-las com amigos, vizinhos, pais.

Fazer o recreio brincado, com participação livre em jogos e brincadeiras durante o recreio escolar.

Quadro 6 – Planejamento inicial do 1º Bimestre de Educação Física.

5.3 ANALISANDO O PROCESSO: OS PASSOS E O DIÁRIO

Neste espaço apresentamos como as aulas de Educação Física, efetivamente, aconteceram na realidade escolar. Sua organização procura evidenciar o plano anteriormente traçado, o desenrolar prático do planejamento, as alterações que se fizeram necessárias e as percepções e análises da realização de aulas de Educação Física com a metodologia de ensino proposta.

Na transcrição de trechos do diário de campo, não houve qualquer preocupação em alterá-lo ou corrigi-lo. A transcrição literal de excertos do diário é feita para evidenciar como os passos metodológicos aconteceram na perspectiva da professora.

A primeira elaboração do diário foi escrita em vários momentos, alguns até durante as aulas, sem ater-se a qualquer formalidade, e assim continuou sendo transcrito. Alguns elementos estão colocados entre colchetes nas transcrições, isto ocorre quando a pesquisadora acha conveniente acrescentar informações para maior compreensão daquele momento. Quando necessário, serão apresentados alguns registros em forma de textos, desenhos, gráficos e tabelas feitos pelos alunos. Com base nesses excertos, é feita a análise e interpretação do processo. Ao final das análises de cada passo da metodologia, organizamos um quadro onde, sinteticamente, apontamos as ações realizadas e os resultados percebidos no desenvolvimento da pesquisa.

5.3.1 A prática social inicial

Ao entrar pela primeira vez na sala da turma com a qual seria realizada a pesquisa, a professora explicitou as razões de estar ali, fazendo, de início, observações sobre o nível de estudo em que estava inserida e o que pretendia ao dar aquelas aulas, daquela maneira, para eles.

Vocês são sujeitos deste processo, eu disse, e então o Marcos disse que ele não, ele era predicado!!! (ri junto com eles). Depois expliquei que ser sujeito é colaborar no processo, é fazer parte, ser importante e participar... falar, contribuir e criticar. Disse que ficaria muito atenta a tudo que eles falassem e que queria que, com aquelas aulas, tivessem um olhar diferente sobre o conteúdo, que o entendessem de todos os jeitos possíveis e que mudassem a maneira de vê-lo e fazê-lo no dia-a-dia. Não sei se me entenderam, mas foram atenciosos. Às vezes achava que eu estava falando grego!!! Vi muitas interrogações no ar, tentei deixar a fala mais comum, foi dando certo. Dei o pontapé, estava ansiosa para dar essa primeira aula, queria ser rigorosa no método, cumpri-lo formalmente para ter uma idéia se será válido ou não. Apesar de ter claro que é um processo de pesquisa e que tenho que pensar no “se não der certo”, o apego que desenvolvi com as leituras, me faz acreditar demais neste processo!!! (Diário de Campo, 2007).

A escolha de um método de ensino pode estar amparada em alguns critérios do docente, como a praticidade, a viabilidade demonstrada na aprendizagem dos alunos, o conhecimento profundo que detém daquele método. Acreditamos que a escolha de um método deve estar intrinsecamente relacionada à coerência daquele método com a base teórica que a subsidia e o quão essa base teórica coincide com os valores e posturas tidos como válidos para o sujeito de ensino, o professor.

Tornar os alunos sujeitos de um processo é permitir-lhes o direito ao diálogo, demonstrando que os seus anseios enriquecem a elaboração das aulas, que são seres que fazem, alteram ou mantêm o rumo da história. Esta tomada de consciência dos alunos só acontecerá quando a escola os fizer agir assim nos bancos e espaços escolares. A formação cidadã, humana e crítica não deve ser um discurso em projetos pedagógicos, mas deve permear as ações mais simples

num ambiente educativo, e isto, sem titubear, remete-nos às ações docentes para o ensino de um conteúdo.

Após a explanação das razões e objetivos do encaminhamento que seria dado, a professora expôs que a Educação Física é uma disciplina que possui uma grande quantidade de conhecimentos a serem transmitidos e assimilados, que ela define estes conhecimentos como fazendo parte da cultura corporal¹, e os apresenta conforme indicações das Diretrizes Curriculares do Paraná, como: manifestações esportivas, manifestações ginásticas, manifestações estético-corporais na dança e no teatro e jogos, brinquedos e brincadeiras. Após este esclarecimento, enfatizou o conteúdo a ser trabalhado por ela durante uma média de vinte e quatro aulas: os jogos, brinquedos e brincadeiras.

Eu já esperava por isso! Sempre algum menino pergunta e agora não foi diferente! *Que dia nós vai jogá bola???* Foi assim que a pergunta, que veio do fundo da sala, caiu sobre minha cabeça! Jogar bola pra eles é jogar futsal, o esporte mais adorado por boa parte dos meninos. Agi naturalmente, respondi que faríamos várias atividades muito legais, tanto quanto jogar bola e que ali, nas aulas de Educação Física não iriam apenas praticar atividades, como jogar bola, mas que faríamos atividades e iríamos pensar sobre elas, evitando o fazer pelo fazer, e que, no futuro, com a outra professora um dos conteúdos seria o futebol. Não posso deixar de mencionar a tristeza e decepção com que ele me olhou, e o entendo, um menino que, com certeza, teve até ali aulas chamadas de “Educação Física” que eram só pra jogar bola, onde ele com toda essa “fome” organizava rapidamente os times e jogava. Agora, ter que fazer outras coisas e ainda pensar sobre elas? Causei espanto e tristeza pra ele e pra outros que, menos corajosamente, nada falaram (Diário de Campo, 2007).

Existem contradições, que vão do objetivo à metodologia, entre as propostas mais recentemente formuladas² e a Educação Física como uma disciplina historicamente executada em seu formato estritamente prático, de execução de gestos, técnicas e táticas. Num viés crítico, esta área assenta-se em princípios de formação humana em diferentes dimensões, distinguindo-se dos objetivos anteriores, como, por exemplo, a higienização, a esportivização, o culto

¹ A professora se utiliza deste termo, proposto pelo livro **Metodologia do ensino de educação física** (COLETIVO DE AUTORES, 1993), para definir o objeto da Educação Física, por acreditar ser este mais coerente com a proposta apresentada.

² Pudemos ter uma idéia destas propostas no Capítulo dois.

ao rendimento. Estas contradições fazem-se presentes em nossa época. Podemos encontrar tal contradição manifestada de várias formas.

Uma delas, e que é perceptível, refere-se às produções acadêmicas e científicas da área, que, em sua maioria, têm forte influência do positivismo. A ligação a esta corrente não é exclusividade da Educação Física. A maioria das ciências firmaram-se aí, por nascerem entre os séculos XVI e XVIII, época em que havia a exigência da quantificação como atributo para ser ciência. Nesse contexto, aderir a este modo de fazer ciência era uma das formas de consolidar-se como uma área válida, ou científica. Ocorre, hoje, como resquício da proliferação e abrangência do positivismo na Educação Física, a prevalência de dados e análises quantitativas sem qualquer questionamento ou alusão a determinações ou mudanças sociais, valorizando o que é estritamente mensurável. Em contraposição, solidificam-se produções com suas bases teóricas ligadas ao materialismo, à fenomenologia e à teoria crítica, configurando um pensamento na área voltado para a formação da autonomia e para a alteração do quadro social atual.

Outra maneira de percebermos as contradições nos remete a lermos as falas e os atos dos sujeitos com os quais convivemos. Ao tomarmos a frase de um menino que, aos onze anos, explicita Educação Física como sinônimo de jogar bola, temos a dimensão do problema.

Afinal, qual o papel da Educação Física na escola? Respondemos esta questão com os argumentos de Saviani (1995b), que a educação seja ela física, geográfica ou histórica deve possibilitar às novas gerações a apropriação dos saberes historicamente construídos até então. Não conseguiremos cumprir tal tarefa, no que tange à nossa área de conhecimento e prática pedagógica, se centrarmos nossas ações no campo restrito das práticas corporais, executadas sem reflexão, cujo objetivo maior é o aperfeiçoamento ou a participação em competições. É necessário romper com esse paradigma, alterar o modo dos alunos, docentes, direção, equipe pedagógica, pais e comunidade vislumbrarem a Educação Física.

Sugerimos, aqui, duas práticas como modo de exemplificar esse rompimento.

A primeira é o incentivo a produções neste campo, bem como a criação de cursos de mestrado com enfoque na Educação Física Escolar; hoje, estes são em número extremamente reduzido; apenas dois em todo o Brasil.

A segunda é a negação, de forma argumentada, aos pedidos de alunos que, ainda não conscientes de sua real necessidade de formação, acreditam que a melhor aula de Educação Física é aquela na qual eles só jogam bola. A negação também deve ocorrer quando é solicitado ao professor que, durante suas aulas, prepare um time, ou selecione os melhores em determinada modalidade esportiva para campeonatos ou torneios. Atuar na contrariedade, explicitando os motivos que o levam a determinada postura, é uma forma de mudar a visão que, infelizmente, ainda impera sobre esta disciplina.

Com esta justificativa diante da pergunta feita à professora, passemos à análise da primeira prática social. Esta foi conduzida com o material de apoio que era a letra da música de Milton Nascimento, Bola de meia, bola de gude. Para maior compreensão do ato situacional que se buscou estabelecer com essa música, a transcrevemos aqui no corpo do texto.

*Há um menino, há um moleque.
Morando sempre no meu coração.
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão.*

*Há um passado no meu presente.
O sol bem quente lá no meu quintal.
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão.*

*E me fala de coisas bonitas.
Que eu acredito que não deixarão de existir.
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor.*

*Pois não posso, não devo, não quero viver como toda essa gente insiste em viver.
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal.*

*Bola de meia, bola de gude.
O solitário não quer solidão.
Toda vez que a tristeza me alcança.
O menino me dá a mão.*

Milton Nascimento

A professora e os alunos organizaram a sala de modo a poderem sentar-se no chão. A letra da música foi distribuída e lida por todos. Em seguida, ouviram

uma vez e depois ouviram e a cantaram por duas vezes. Várias crianças conheciam a música e a entoaram alegremente. Esta turma possui alunos com idade acima do normal para a série, os quais agiram naturalmente, participando da leitura e do coral.

Quando percebi, todos estavam cantando. Foi uma delícia, o corpo deles [alunos], já embalado pelo ritmo envolvente da música, fazia um harmonioso vai e vem. Outros conseguiam marcar os tempos, batendo com uma das mãos na coxa ou com o pé no chão (Diário de Campo, 2007).

A utilização de material de apoio tinha, naquele momento, a função de motivar o diálogo que iria se desenrolar. A nosso ver, os elementos de apoio levados às práticas educativas devem ser escolhidos tendo a preocupação com a qualidade. Neste caso específico, a música foi eleita por trazer o tema das brincadeiras à baila e por ter uma requintada qualidade sonora.

Com a incorporação da mensagem do autor, foi-se construindo uma conversa, em que mais falavam os alunos sobre alguns dos elementos por ela tratados.

Fui envolvendo aquelas crianças no assunto e falaram... como falaram! Perguntei o que era bola de gude, quem já havia brincado, com quem aprenderam. Tinham histórias, uma aluna disse até que seu irmão quase morreu com uma 'entalada' na garganta (risos). Outro explicou como brincava, que fazia buracos no chão, que quando era menor tinha muitas bolinhas, só que, para ele, não era bola de gude era búrca. Perguntei que outras brincadeiras conheciam e choveram palavras, nomes de brincadeiras e jogos. Queria saber se ainda brincavam... fiquei muda por alguns segundos, quando depois de muitos falarem que sim, um menino, que não era mais alto que meu filho de sete anos, disse que queria brincar, mas saía para vender sorvete, pra ajudar a mãe. Choro um pouco agora, lembrando do rosto dele. Sei que isso acontece, mas às vezes parece que isso tá tão longe... vendo o problema assim, na minha frente fiquei chocada (como se antes não o tivesse percebido, agora parecia que era também meu!!!! Será que estar focada numa base teórica faz isso com a gente????), ainda mais porque perguntei se mais alguém trabalhava no contra-turno e muitas mãozinhas se levantaram, algumas pequenas, mas não tão delicadas (provavelmente já marcadas pela enxada). Decidi inserir de modo mais profundo a discussão sobre trabalho infantil no programa (Diário de Campo, 2007).

Nossos alunos estão inseridos em uma sociedade capitalista. Desta forma, não conseguem escapar das imposições de sobrevivência nesse sistema econômico. Partir da prática social é, também para o professor, tomar conhecimento desses determinantes e organizar suas futuras ações para o exercício de refletir junto com seus alunos sobre eles.

Após os primeiros diálogos que revelaram o modo de pensar aquele tema para aquelas crianças – ali tomadas como sujeitos sociais que representam a infância de nosso tempo – foi solicitado aos alunos que colocassem em seu caderno todos os jogos, brinquedos e brincadeiras de que participaram ou que ainda participam.

Uniram-se dois a dois e foram escrevendo, de vez em quando ouviam-se palavras como bets, amarelinha, casinha... E explicações entusiasmadas de como aconteciam essas atividades. Pedi para se unirem, para um ajudar o outro a lembrar. Mas foi mais que isso, dialogavam amavelmente!!!! Com certeza, porque lembrar de brincadeiras é reviver a felicidade do brincar. Conviveram e reviveram, re-brincaram!!!! (Diário de Campo, 2007).

Após os registros, foi organizado um círculo e todos leram sua lista de jogos, brinquedos e brincadeiras. Quando algum nome era estranho para o grupo, o autor explicava do que se tratava.

Com essa prática social imediata já registrada e já no terço final da aula, a professora solicitou de seus alunos uma pesquisa, transcreveu as questões de seu planejamento no quadro e explicou como a realizariam.

Os alunos foram para casa com a incumbência de entrevistar duas pessoas, de diferentes idades, de modo a representarem duas diferentes gerações, sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras de sua infância. A próxima aula ocorreu três dias após esta solicitação e todos haviam feito a tarefa de casa, pelo menos em parte. Dois alunos trouxeram apenas as respostas de uma entrevista, alegando que não conheciam nenhuma pessoa mais velha.

Dividi os alunos em grupos de três. Fiz a opção por conduzir a divisão, evitando, talvez, uma possível exclusão!! Coloquei cada grupo em uma sombra no pátio da escola, pedi que reunissem as respostas obtidas por cada um e organizassem os jogos, brinquedos e brincadeiras de cada geração na tabela. Então

pegaram as respostas deles próprios e preencheram o primeiro quadro, as respostas das pessoas de meia idade no segundo, e as respostas das pessoas com mais de cinquenta anos no terceiro quadro. Durante esta dinâmica, andei pelo pátio, o que vi foi muito legal!!!! Ao ditarem para os colegas as respostas falavam sobre quem era aquela pessoa que adorava brincar de mãe da rua, onde e com quem brincava!! Queriam recontar as histórias que ouviram!! Foram fazendo este trabalho tranquilamente, dei-lhes tempo para conversarem. As tabelas ficaram ricas! Não tenho outra palavra, era assim que eu as via, ricas!!! Os registros de um tempo, expressado nas brincadeiras!!! (Diário de Campo, 2007).

Para maior compreensão transcrevemos uma das tabelas, organizada pelo grupo quatro, no qual havia dois meninos e uma menina.

Tabela 1 – Jogos, brinquedos e brincadeiras em três gerações.

Alunos de 10 a 17 anos	Pessoas com até 50 anos	Pessoas acima de 50 anos
• Bets • Queimada • Mãe • Mãe-ajuda • Raminho verde • Carrinho • Boneca • Três corta • Bobinho • Pé na lata • Rouba bandeira • Búrica • Boizinho • Dibrinho • Cavalinho • Stop • Barba de bode	• Pega-pega • Carrinho de pau • Bibôquê • Boneca de milho • Carrinho de rolemã • Passa-anel • Esconde-esconde • Nadar no rio • Comidinha de barro • Casinha • Pipa	• Pião • Casinha • Boneca • Perna de pau • Corda • Bugaia • Estilingue • Cama-de-gato • Mãe

Fonte: Trabalho de alunos, 5ª. série D, 2007.

O trabalho de prática social inicial buscou elementos que trouxessem à discussão as práticas sociais sobre o conteúdo em diferentes tempos históricos. Essa forma de perceber a realidade conduz a um processo de percepção no qual os homens atuam sobre a sua vida, bem como percebem que o lugar e a maneira como vivem interferem em suas ações. Mesmo de forma sincrética e incipiente, é crucial possibilitar esse conhecimento aos alunos. Perceber-se como ser histórico

e perceber que o conhecimento também tem história é um importantíssimo requisito para uma Pedagogia Histórica e Crítica.

Após a formulação das diferentes tabelas, cada grupo fez uma cópia e colocou, em um mural improvisado, as informações que havia reunido.

Sintetizemos as ações, objetivos e resultados da Prática Social.

AÇÕES	OBJETIVOS	RESULTADOS
- Apresentação das intenções da professora e do trabalho com aquela metodologia; - Escuta de uma música para motivar os alunos a falarem o que já sabiam sobre o conteúdo; - Diálogo sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras que os alunos fazem ou faziam; - Entrevista e socialização dos jogos, brinquedos e brincadeiras de pessoas com diferentes idades.	- Reconhecer a intencionalidade do ato educativo; - Situar o conhecimento sobre o conteúdo que o aluno já dispõe; - Conscientizar que o conteúdo está presente na realidade imediata ou não; - Valorizar o conhecimento do aluno, oportunizando sua expressão e vivência afetiva; - Mobilizar, desafiar e motivar para o aprendizado do conteúdo estudado, superando o aparente ou a visão imediata;	Na execução do primeiro passo, todos os objetivos foram alcançados. Os alunos expressaram seu conhecimento sobre o assunto. Dialogaram aberta e respeitosamente. Reconheceram que esse conteúdo está presente em sua realidade e que, portanto, precisa de maior compreensão. A entrevista com outras pessoas trouxe elementos riquíssimos para o diálogo. Propiciou, também, uma saudável conversa com pais, avós, vizinhos, etc., levando os assuntos escolares para o dia-a-dia e trazendo os elementos da comunidade para a escola

Quadro 7 – Síntese e avaliação da prática social inicial.

5.3.2 Os problemas e as dimensões

A problemática que envolve os conhecimentos, bem como as dimensões que foram tomando corpo durante a execução das aulas não aconteceram de forma estanque. Não é possível, a nosso ver, demarcar um espaço para a problematização. Ela simplesmente esteve presente em todas as aulas. Com o planejamento, propusemos algumas indicações do que se questionaria, no intuito de desvelar os problemas postos pela prática social inicial. As questões foram pensadas no anseio de que, pela sua exposição, os alunos percebessem que o

conhecimento por eles demonstrado trazia em si muitos prismas e dimensões, e que era necessário compreendê-lo em seus diferentes aspectos.

Problematizar é desnaturalizar o real aparente, instigando para o pensar crítico, levantando questões até então não suscitadas.

Aproveitei nosso mural com as tabelas das brincadeiras e passei para a busca 'radical' do porque as brincadeiras mudam. Questionei os alunos: - Com a pesquisa que vocês fizeram, viram várias brincadeiras que não conheciam. Vocês acham que as brincadeiras mudam? *Vichi, se muda!!!* Foi a primeira resposta que ouvi. Continuei: Por que elas mudam? Corri os olhos, tentando olhar profundamente nos olhos deles. Queria muito que pensassem sobre isso. Então, ficava reforçando: Por quê? Por quê?

Ficaram em silêncio ou fizeram cochichos com os colegas, talvez como forma de evadir-se de uma pergunta que não tinham a resposta.

Alguém se arriscou dizendo que era porque, antes, os brinquedos eram diferentes ou 'eles' não tinham. Perguntei, então, se era só por isso, ao mesmo tempo em que registrei *brinquedos eram diferentes* no quadro. Outra resposta veio dizendo que era porque *moravam no sítio* (registrei no quadro). Continuei. Então o jeito que brincamos depende de onde moramos? Uns disseram que sim, outros que não, porque muita gente *mora na mesma rua, mas brinca diferente*. Registrei e insisti. Hoje dá pra brincar na rua? Por quê? Tive que rir depois dessa questão, pois um deles colocando a mão na cabeça gritou 'Chega professora, pelo amor de Deus!!'. Mas eu não parei. Fui perguntando tanto, tanto... e fui gostando de encher o quadro com as respostas; às vezes absurdas; às vezes coerentes demais! Quantas vezes um professor dialoga com seus alunos? Quantas vezes situamo-nos no alto de nosso conhecimento, (às vezes tão alto que não alcança um barraco (risos!)) e não socializamos no sentido de 'as coisas' irem e virem. Só nós ensinamos!? (Diário de Campo, 2007).

Ao retomar este trecho do diário, conseguimos perceber que os objetivos da problematização se superam na realidade escolar. Perguntar pressupõe querer ouvir a resposta. Para Freire (1996) o diálogo é uma "[...] linguagem que se desenvolve enquanto as coisas são feitas pelos indivíduos para si mesmos ou também para outros em cooperação [...] como um exercício de voz, de assumir e discutir em certos níveis de poder como direitos de sua cidadania".

Formar o cidadão crítico ou o sujeito capaz de exercer sua cidadania é o objetivo geral presente na Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, em

seu Título II, Artigo 2º. (BRASIL, 2007), e nas propostas pedagógicas das escolas, como na da Escola Estadual Ulysses Guimarães¹. Sob o princípio do exercício da cidadania, dois fatores são cruciais: o primeiro é que não é possível exercer uma cidadania plena sem conhecimento, visto ser ele que nos fornece as argumentações necessárias à compreensão da realidade que nos cerca; o segundo é a mobilização, ou seja, conhecimento sem atitude não é cidadania. Daí que, o ato educativo deve primar pelo ensino do diálogo. Sim, o diálogo solicita sua prática para que seja incorporado como forma de ação no mundo. Mobilizar e exercitar as falas, argumentações e contradições, de modo a produzir o *habitus* à criticidade. Não vazia, mas profícua, que seja capaz de indagar a aparência das relações, numa procura incessante pela essência. O diálogo, como forma de convivência humana, confere aos sujeitos que o praticam a possibilidade de se perceber, de se descobrir, percebendo e descobrindo o outro.

A problematização esteve presente em todas as aulas, porque o seu objetivo era propiciar uma reflexão cooperativa, indagando as diferentes dimensões do conteúdo, até então apenas percebidas em suas formas imediatas. Executou-se como um grande passo, que esteve presente em todo o processo; a cada prática, atividade, leitura e observação se lançavam questões, ouviam-se e registravam-se as respostas.

Gasparin (2005, p. 49-50) aponta a problematização como o “fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem”. Assim, também, pensamos e primamos pela condução de um processo desafiador e provocativo, intencionado a despertar nos alunos, aqui tidos como sujeitos sociais, o comprometimento teórico e prático, capaz de solucionar ou compreender as questões postas, visto que estas questões diretamente estão relacionadas com sua prática social.

Hoje foi muito difícil. Estavam mais inquietos e intolerantes uns com os outros. Talvez eu esteja exagerando nas conversas... Queria ir logo para a atividade e eu achava melhor colocar algumas questões. Mudei de estratégia, eles venceram. Na verdade, não venceram. Derrotaram-me! Cedi. Fomos para a atividade depois que perguntei sobre quem sabia como se jogava búrca (usei esse termo por conhecerem mais). Começou a responder um menino muito humilde, mas trocou algumas regras (que quase todos sabiam), e foi olhado com desdém e chamado

¹ Ver transcrição do trecho referente a este objetivo no Capítulo quatro, item 4.2 desta dissertação.

de burro por um 'colega'. Fui grossa com o menino que havia 'humilhado o humilde', não agi certo, deveria ter sido mais serena ao chamar-lhe a atenção. Não vou escrever o que eu disse, porque me dói saber que falei aquilo (Diário de Campo, 2007).

As relações sociais, em diferentes âmbitos, norteiam-se por princípios, impostos ou construídos democraticamente. As ações docentes devem ser capazes de produzir a reflexão e a opção por uma forma de relacionamento respeitosa e conscientemente engajada, de igualdade real. Nessa forma de agir todos se comprometem com o crescimento de todos. O compromisso e a iniciativa com essa prática devem ser do professor. No entanto, por vezes, a própria realidade, apresentando-se contraditória e injusta, incita a uma ação impulsiva que fere as formas respeitosas de relacionamento. Cabe ao docente refletir sobre sua ação, buscando, com o auxílio da reflexão/ação, a retomada dos princípios básicos da convivência.

Sentamos na sombra, disse que logo iríamos brincar, mas que queria muito que me ouvissem, que era tudo que queria, que me ouvissem, que olhassem e vissem que o que estava falando era muito importante pra mim. Retomei o acontecimento da aula passada, perguntando se lembravam... Disseram que sim. Então, olhei para o [...] e pedi desculpas.

– Fui grossa com você e não deveria ter falado daquele jeito! O que você falou para o [...] me irritou muito e por isso agi assim. Só queria dizer que errei e que quero que nossos diálogos aconteçam de um jeito mais amigo. Espero que vocês, todos, melhorem a maneira com que se tratam, tendo mais respeito pelo que o 'outro' fala. Eu também quero melhorar e não ficar tão nervosa!

[...] Fizemos vários abraços. Adoro abraçar! Que bom que foi!!! (Diário de Campo, 2007).

Os momentos em que proclamamos o diálogo como forma de problematizar a prática social seguiram com suas contradições, harmonias e diferenças. Não devemos ter uma visão romântica da troca de experiências em uma sala de aula. Trinta alunos, trinta formas de ver e viver o mundo, relacionar-se com ele. Explicitar, escancarar os problemas que cercam os conceitos e atitudes é o primeiro passo para a busca de sua solução. Assim: “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1996, p. 136).

Não organizamos a problematização em forma de quadro, por acreditarmos que este momento não pode ser claramente delimitado, suas ações, as questões e problemas, que foram inicialmente planejadas e que surgiram no decorrer das aulas, estão impregnadas nas ações dos outros momentos da metodologia. Por exemplo, ao instrumentalizar, problematizamos e ao retornar à prática social também problematizamos.

5.3.3 A instrumentalização

No planejamento inicial, a instrumentalização, permeada pela problematização inerente a cada dimensão do conteúdo, norteava-se com o propósito de realizar dezesseis aulas. Alterações no planejamento, pelos anseios postos na prática social e problematização, fizeram-se necessárias e, no decorrer do processo, o item 3: O corpo que brinca, em que seriam abordadas as alterações no organismo incitadas pelas práticas lúdicas, foi substituído por: Por que o corpo não brinca: trabalho infantil X brincadeiras infantis.

Passado o primeiro passo, efetivado nas primeiras quatro aulas, foi dada sequência ao trabalho. Para essa parte da análise do diário transcrevemos cada encontro, refletindo fielmente o processo desenvolvido com os alunos. Os encontros, que eram de três aulas semanais, alternavam-se em uma aula na segunda-feira e duas na quinta-feira.

Como em nossas quatro primeiras aulas havíamos ficado em sala, a primeira aula da instrumentalização tinha o intuito de dar vazão ao vocabulário lúdico que os alunos haviam socializado na prática inicial. Nosso objetivo era que os conhecimentos e experiências sobre algumas brincadeiras de alguns alunos, fossem aprendidos por todos.

Para nos conhecermos, corporalmente falando, organizamo-nos em círculo e disse que, segundo as respostas deles, na tabela dos jogos, brinquedos e brincadeiras, já haviam brincado muito de pega-pega. E que, agora, iríamos brincar juntos. Começamos

com uma mãe da rua¹ e passamos para um pega-agacha-pula². Confesso que não havia percebido que tínhamos uma aluna evangélica, a qual não poderia pular sobre os colegas para salvar. [...] Comentei com todos a opção da família dela por aquela religião e pedi para ela dizer por que não podia vestir calça. Ela explicou, citou até trechos da Bíblia! Então perguntei sobre como ela poderia participar, foi sugerido que ela não precisava pular, só relar. Assim aconteceu. Resultado: era ela quem mais salvava! No início, notei um certo constrangimento de alguns alunos em pular sobre os outros. Mas o brincar tem a capacidade de aplacar nossas defesas! Aos poucos, foram pulando uns sobre os outros. Quando eram pegos pediam socorro e (incrível) eram ajudados! Digo isso porque as relações diárias estão cada vez mais egocêntricas. Ver a cooperação, a alteridade em um pega-pega é muito legal. Não quero ser utilitarista, colocando como essa a finalidade da brincadeira. Apenas é impossível não ver esses valores brotarem ali! (Diário de Campo, 2007).

Após as vivências lúdicas com pega-pega, professora e alunos sentaram à sombra de uma gabiroleira, cansados e felizes. A professora abriu uma pasta e pediu para que ficassem próximos em pequenos grupos, distribuiu quatro folhas com a impressão da obra **Meninos Pulando Carniça**, de Candido Portinari. A professora perguntou o que eles estavam vendo e respostas como crianças brincando, soltando pipa e pulando sobre outros, surgiram. A professora perguntou quem já ouvira falar em Portinari e a resposta foi negativa. Ninguém sabia quem ele era.

Foi explicado aos alunos que quem havia pintado aquele quadro era Candido Portinari, um pintor brasileiro, nascido em 1903, que retratava em suas telas as festas, os costumes, as injustiças e, também, a sua infância. No quadro que estavam olhando, Portinari pintara ao fundo crianças soltando pipa e, em um plano mais à frente, crianças brincando de pular carniça ou pular sela. Acrescentou que essa brincadeira aconteceu na infância de Portinari, por volta de 1912. A professora perguntou aos alunos se era dia ou noite no quadro e, então, repararam que estava anoitecendo com uma lua bem fraca ainda no céu. Professora e alunos discutiram sobre a possibilidade de se brincar à noite nos dias de hoje.

¹ Consiste em riscar o chão, simulando uma rua, ficando nesse espaço apenas a mãe da rua. Os 'filhos' ficam nas extremidades, do lado de fora. Ao sinal (grito) da mãe da rua, todos devem passar, sem deixar-se tocar, por ela. Quem for tocado assume seu lugar.

² Os pegadores (dois) devem tocar em seus colegas. Ao serem tocados, estes agacham, podem ser salvos se alguém que ainda estiver livre pular sobre eles.

- Não dá professora, só tem *maloqueiro* à noite na rua, nem soltar pipa, pois tá cheio de fio!! Perguntei qual a semelhança daquela brincadeira e de nosso pega-pega e disseram que pulavam igual ao menino do quadro. Convidei-os para fazer um pula-caniça 'tradicional', alguns toparam e pulamos ali, com alguns ora olhando para os pulos reais, ora para o quadro. Pedi para colocarem a cópia do quadro em nosso mural. [...] Demoramos muito conversando e brincando! Tanto que perdi a hora. Já havia dado o sinal. Deu um tumulto no nosso retorno; estavam com sede e demoraram a beber água... (Diário Rascunho, 2007).

O conhecimento que é tratado, por intermédio da mediação, na instrumentalização, além de demonstrar os elementos que compõem o meio social e cultural da criança, “é importante oportunizar condições para identificar o que existe, o que foi transformado, como, por quê e quais os fatos que ocasionaram as transformações” (ESTADO DO PARANÁ, 1990, p. 183).

A aula seguinte aconteceu no espaço cimentado. A professora havia organizado previamente oito pedaços grandes de papelão, canetinhas, giz, carvão e pedra amarelada¹. Explicou em sala para os alunos que se dividiriam livremente em grupos de três alunos e que fariam hoje a amarelinha, uma brincadeira muito citada no mural. No trajeto entre a escola e o cimentado, onde fariam a aula, cada grupo procuraria a sua *pedrinha*, com as características que achassem necessárias para a execução da brincadeira.

Dois alunos ficaram um pouco bravos! Queriam *jogar bola*. Fui enfática e disse que naquela aula não, perguntei se os dois já haviam jogado e eles responderam que não porque amarelinha é coisa de menina! Perguntei a todos se também achavam isso, alguns concordaram outros não. Perguntei às meninas se jogar bola era coisa de moleque e falaram que a Marta² jogava melhor que o Ronaldinho. Chegamos a um acordo (um pouco unilateral – risos!) que eles fariam a aula, porque a aula era para todos, meninos e meninas. Argumentei sobre o preconceito deles, mas acho que não me entenderam! (Diário de Campo, 2007).

A professora e os grupos foram até o cimentado, alguns grupos pegaram qualquer pedra outros olhavam, analisavam e procuravam outras. Ao chegarem ao cimentado, a proposta era que cada grupo, utilizando-se de giz, carvão ou

¹ Essa pedra, comum no solo roncadoreense, consegue deixar visível traços no cimento.

² Eleita melhor jogadora do mundo em 2006 pela Federação Internacional de Futebol Associação (FIFA).

pedra, riscasse a sua amarelinha. Dois alunos faziam o jogo e um registraria no papelão, com a canetinha, a estrutura e a organização daquela amarelinha. Isso seria feito nos primeiros vinte minutos, depois os grupos trocariam de lugar e jogariam conforme os registros dos outros grupos.

Reorganizei dois grupos porque não havia neles ninguém que soubesse jogar qualquer tipo de amarelinha. Fiquei abismada! Fizeram desenhos diferentes e jogaram de forma ainda mais diferente. Quando começaram a trocar os lugares demoraram um pouco para começar o jogo, porque a maneira como os colegas escreveram não dava para entender. Sugeri que perguntassem ao grupo que havia registrado. Então deu certo! Falavam de maneira direta e simples, todos se entenderam. [...] Minha intenção era que todos os grupos passassem por todas as amarelinhas, mas não deu tempo [...]. Ao final, de forma bem rápida entreguei cópias de uma reportagem, pedindo para que lessem em casa. Encerrei esta aula sem diálogo (Diário de Campo, 2007).

Nas aulas da quinta-feira, na sequência da dinâmica da amarelinha; a professora e os alunos organizaram um círculo em sala. A professora perguntou quem havia lido a reportagem e, aproximadamente, quinze dos vinte presentes responderam afirmativamente.

A matéria escrita por Ribeiro (1998, p. 12-13), trazia a definição da amarelinha como um jogo ou brincadeira tradicional, transmitida oralmente, e que tem estado presente em várias gerações. Havia a descrição de uma forma de desenhar e jogar amarelinha, no entanto, nenhuma das formas expressas pelos alunos, na aula anterior, coincidia exatamente com o formato e a organização ali expostos.

Falaram que era muito difícil daquele jeito e que nunca tinham escutado *pular sapata*, mas a própria matéria esclarecia que o nome e a forma de jogo dependem da região onde se insere.

Expliquei para eles algumas palavras da reportagem e mostrei a revista da qual fora tirada¹, disse que na biblioteca da escola tem várias dessas revistas, com boas reportagens. Que, quando quisessem ler, era só procurar por lá. Também expliquei sobre a

¹ A reportagem foi extraída da **Revista Ciência Hoje das Crianças**, n. 87.

possibilidade do desenho da amarelinha retratar uma igreja da Inglaterra¹

- Então por isso que fala de céu e inferno!

Comentaram. Respondi que sim e que as brincadeiras trazem informações sobre outros tempos, outra forma de viver. Quando percebi que já haviam compreendido o que uma simples brincadeira representava, fomos para o cimentado jogar a forma descrita na revista. Fizeram os jogos em duplas, meninos e meninas, todos participaram. Os que não haviam lido, tinham algumas dificuldades no desenvolvimento do jogo, então me chamavam. Não havia levado nada para eles riscarem. Fiz de propósito e deu certo, no caminho já procuravam pedras para riscarem e jogarem. Ao longo das aulas, nosso relacionamento havia crescido muito; durante o trajeto, conversávamos e ríamos (Diário de Campo, 2007).

Ao proporcionar uma análise histórica de um jogo infantil como amarelinha a professora proporcionou o distanciamento do concreto, da prática propriamente dita. No entanto, a análise ganha relevância quando é vivida e incorporada. Apesar de não estar definido como nosso objetivo para este tópico o desenvolvimento dos pressupostos do movimento, como a lateralidade, coordenação motora e coordenação óculo-pedal, ficou evidente que tais funções motoras foram ricamente trabalhadas.

Outra característica presente na prática da amarelinha foi a ludicidade, como uma atividade atrelada apenas ao prazer de estar fazendo, uma vez que, durante a brincadeira, não havia preocupações e até um certo desprendimento em relação ao resultado, isto se mostra como uma espécie de antídoto contra o clima competitivo que impera nas aulas de Educação Física de nosso tempo.

Na aula que se seguiu, a professora apresentou, usando uma projetor multimídia², o quadro do pintor flamengo, nascido na Holanda, Pieter Bruegel, de 1560: **Jogos Infantis**³. O objetivo era que, organizados em grupos de quatro

¹ Bruhns (1993, p. 63) expõe essa possibilidade: “A amarelinha, um jogo mundialmente conhecido, talvez tenha sua origem nos primeiros cristãos, que poderiam ter se utilizado do traçado da primitiva igreja inglesa (Basílica)”. Também coloca que foram construídas estradas de pedras pelas legiões e onde passavam, os soldados jogavam ‘amarelinha’ e ensinavam as crianças da França, Alemanha e Inglaterra sobre o cristianismo.

² Foi escolhida esta estratégia pelo fato de, se impressa, a obra perder em sua clareza e definição, dificultando a compreensão das imagens.

³ Nesse quadro é possível visualizar: meninos com pião, pernas de pau, o belindre, jogo no eixo, simulando a roda com o arco, jogando pedrinhas, andando às cavalitas, brincando à malha ou aos paulitos, montando o cavalo de pau, etc. As meninas brincam de cadeirinhas com os meninos, enchendo de ar uma bexiga de porco e balançando. Algumas brincam com bonecas. Aparecem também a cabra-cega, o comboio e outras brincadeiras que desconhecemos.

alunos, visualizassem algumas das oitenta e quatro atividades lúdicas realizadas pelos cerca de duzentos e quarenta personagens de sua tela. Após a identificação, selecionariam seis para as próximas aulas.

A imagem ficou linda no projetor, grande e esteticamente atraente. Viam as brincadeiras, mas não sabiam nomeá-las. Algumas eu também não sabia, outras ajudei a definir. Pedi para que entendessem que aquela obra foi pintada em 1560, que reparassem nas roupas, nas edificações... Consegui fazer uma boa explanação sobre o quadro porque pedi ajuda a uma amiga de profissão¹. Ela pediu para que eu atentasse para o fato de que não se consegue distinguir se são crianças ou adultos que brincam e que eles não têm expressão facial! A atividade estava interessante, [...] na hora, inventei de pedir para cada grupo ir à frente mostrar qual havia escolhido para realizarmos. Muitos repetiram. Percebi que o critério havia sido a compreensão, mesmo que ingênua, da brincadeira mostrada (Diário de Campo, 2007).

Os alunos responsabilizaram-se por trazer materiais e realizar as brincadeiras escolhidas. Nas duas aulas seguintes, conforme o que haviam escolhido, a professora também preparou materiais e pesquisou sobre as atividades.

Organizamos em forma de seminário, seguido de participação, cada grupo mostrava o que acreditava que era aquela brincadeira e depois a faziam com a participação dos outros colegas. Apareceu o arco, a cadeirinha [as crianças, duas a duas, montavam cadeiras com os braços e carregavam um terceiro], o rolamento para frente, definido por eles, como cambota, o cabo-de-guerra², o equilíbrio de um cabo de vassoura com as mãos e a cabra-cega³ [com uma blusa amarrada aos olhos]. Alguns alunos, cerca de três, não se animaram muito, percebi que estavam ali, prestavam atenção nos colegas, mas não queriam se mexer. Convidei, motivei, mas não se animaram. O restante da turma curtia muito aquele jeito da dinâmica e, quando os colegas falavam para fazer, eram os primeiros. A cada brincadeira eu também fazia comentários, não me alonguei, queria vê-los agindo (Diário de Campo, 2007).

¹ A professora de artes que auxiliou a compreensão do quadro foi Dulce Regina Koch Monteiro, atuante na mesma escola.

² O cabo de guerra organizou-se com uma corda. Foram feitos grupos aleatórios e meninos contra meninas (em maior quantidade).

³ Nessa brincadeira, uma criança de olhos vendados é provocada por outras, quando consegue tocar alguma criança, passa a ela a venda. Uma aluna declamou o verso de início da brincadeira que sabia: “Cabra-cega donde vem? Do castelo de Belém! Que trouxeste pra vender? Cravo, canela, bolinha amarela! Me vende? Não! Me dá? Não! Então vem me pegar!”.

Dois grandes problemas assolam a realidade discente. O primeiro é a forma violenta e deseducada com que tratam uns aos outros e aos docentes; o segundo é a apatia. A turma na qual se realiza a pesquisa não apresenta, de forma sistemática, o primeiro problema, ele é esporádico e com relativa facilidade de resolução. Já o segundo é recorrente. Isto pode estar ocorrendo por diferentes fatores.

Gosto muito de falar, olho no olho. Assim que a aula acabou, em nosso retorno, aproximei-me de dois dos alunos não participantes da aula. Disse que senti falta da alegria deles, que são ativos, inteligentes, mas hoje não mostraram isso. Perguntei o que estava acontecendo. Isso é chato! Foi o que ouvi. Ai, como doeu ouvir isso! Aula chata! Tem coisa pior?

- Vocês acham que os outros também não gostam? Perguntei.

Disseram que os outros gostam, mas que eles preferem jogar bola. Se pudesse naquele momento assassinar todas as bolas do mundo!!!!!! (Elas são vivas?) (Diário de Campo, 2007).

Esta argumentação remete a reflexão já acontecida no início da docência. Por acreditar que aquelas vivências, embora não agradando a todos, era essencial à formação humana dos sujeitos, a professora procurou pensar atividades mais envolventes, sem, porém, modificar os conteúdos e os objetivos até então traçados.

Essa aula foi o máximo! Participação! Compreensão! Sorrisos! Adoro ver alunos alegres. A maioria da turma sabia jogar betes¹, apenas socializamos e convencionamos algumas regras. Fiz quatro campos, por todo o espaço! Tinha jogo entre as árvores, no cimentado e até na rua! Passava de campo em campo, tirando dúvidas e gritando [no sentido de incentivar: corre! mira! pega!]. Gosto dos meus gritos, parecem que dão vida ao jogo. Uma aluna disse que os ouve na outra quadra, achei um exagero, mas aula de Educação Física não combina com silêncio!! (Diário de Campo, 2007).

Ao dialogarem sobre a aula anterior, os alunos comentaram sobre o betes como uma atividade prazerosa e que, em vários lugares, ainda é possível fazê-lo. Foi-lhes explicado que as bolas utilizadas para sua prática eram de meia, com

¹ Jogo com quatro pessoas, duas ficam de posse dos tacos e duas de posse da bola. As que têm a bola tentam derrubar as casinhas, as com os tacos as defendem. Ao defenderem, batem na bola e podem, então trocar de lugar fazendo pontos. Quando a casinha é derrubada, os tacos vão para os adversários. Quando chegam na pontuação de número vinte e quatro, derrubam a casinha, cruzam os tacos e gritam vitória.

elas não se corria o risco de perda, pois essas bolas mesmo rebatidas com muita força, não vão longe, bem como, poderiam fazê-las em casa. Os alunos solicitaram que jogassem novamente betes naquela aula. A professora argumentou que em outra oportunidade o faria que, naquele dia jogariam pique-bandeira¹, uma brincadeira com diferentes nomes também, como barra-bandeira e rouba-bandeira. Após algumas problematizações à execução do jogo, alunos e professora foram à quadra de areia, onde se dividiram e iniciaram a disputa.

Quis saber qual país representavam [peço para nomearem seu território com o nome de um país, simulo uma guerra pela bandeira], expliquei metaforicamente o significado daquele pedaço de TNT no fundo do campo e começaram o jogo. No início, era um jogo morno, poucos se atreviam a tentar atravessar o campo adversário. Sempre havia reclamações do tipo: - Professora eu coleí ele e ele passou mesmo assim!

A turma não conhecia o jogo. Por várias vezes, expliquei o funcionamento. Quando compreenderam, foi fabuloso! O pique-bandeira é um jogo extremamente democrático porque tem espaços e ações para todos os tipos de personalidade: os mais atirados, corajosos, ardilosamente mergulham no campo vizinho; os mais pacatos e concentrados, vigiam a entrada e cuidam para que a bandeira não atravesse! E quando conseguem perceber que é muito difícil atravessar com a bandeira sozinho, que precisam dos outros, começam a montar estratégias de retorno! Para que isso ocorresse, parava e pedia para fecharem o grupo dizendo que tinham três minutos para discutirem uma boa estratégia para o time. Combinam, discutem, colocam adjetivos nos colegas:

- Você que é mais ligeiro ataca!

Quando a bandeira passava (isso só aconteceu três vezes) era uma festa, uma verdadeira conquista!!! (Diário de Campo, 2007).

Ao final, a professora solicitou que fizessem um desenho sobre o jogo, distribuiu algumas folhas e pediu que trouxessem na próxima aula. “A turma toda veio com os desenhos. Vários deles eram muito expressivos quanto ao entendimento do jogo. Muitos foram feitos apenas com lápis preto [os alunos não possuíam lápis de cor]. Todos formaram o mural” (Diário Rascunho, 2007). Após

¹ As crianças são divididas em dois grupos de igual número. No campo, dividido também em dois, são plantadas duas bandeiras (uma de cada lado). Cada grupo deve tentar roubar a bandeira do lado oposto, sem ser tocado pelos jogadores daquele lado. Se for tocado, fica preso. A cada roupada da bandeira marca-se um ponto. Vence o grupo com maior número de pontos.

a organização dos desenhos, dispuseram-se em círculo, sentados ao chão. A professora questionou sobre uma cantiga chamada Escravos de Jó (JÓ, 2007), alguns a conheciam, outros não.

Pedi para uma aluna que sabia, falar lentamente a letra da cantiga, ela recitou. Cantei uma vez sozinha e segui com eles me acompanhando. Quando todos já cantavam, colocamos os movimentos. Foi divertidíssimo!! É óbvio! As bolinhas de papel [eu havia amassado papéis da lixeira] amontoavam-se. Tentamos várias vezes, nenhuma deu certo! Mas estava dando certo! Porque o bom, o certo era fazer! (Diário de Campo, 2007).

A professora entregou aos alunos uma folha onde havia a definição de brinquedo cantado, e algumas cantigas, como Terezinha de Jesus, A canoa virou, Peixe vivo e O cravo e a Rosa. Foi solicitado que perguntassem aos pais, avós e vizinhos sobre a melodia e a forma de brincar com cada uma como tarefa de casa.

Na seqüência das aulas, as cantigas foram cantadas por alguns alunos, cujos pais, avós e vizinhos sabiam a melodia. Nessas duas aulas, havia a programação para aula prática com jogo de Queimada, no entanto, estava chovendo, impossibilitando a saída da turma para o espaço aberto. Desde o início, a professora pensava na execução com os alunos de duas atividades caracteristicamente tradicionais: a Cama de gato¹ e a Bugalha².

Sentamos no chão, no pátio coberto da escola. Levei os barbantes com diferentes tamanhos e fomos dialogando sobre a prática da Cama de gato, enquanto fazíamos eu fui falando da origem indígena dessa brincadeira, originalmente feita com cipó. Por ocasião da chuva, vários alunos faltaram, estávamos em treze. Isso foi bom hoje, pois as formas de pegar e puxar o barbante são difíceis de ensinar e apenas um aluno conhecia. Foi um sufoco!!! [...] Quando a atividade começou a ficar fácil, peguei minha lata de pedras e fomos jogar Bugalha. A maioria conhecia, mas as fases eram diferentes, pedi que cada dupla, antes que iniciasse o jogo, combinasse a seqüência. As pedras estavam pintadas com um resto de tinta de minha casa e com a umidade começaram a colorir a mão dos alunos. Eles não ligaram,

¹ Brincadeira com um fio ou barbante que trançado entre as duas mãos produz formas geométricas. O barbante passa de um colega a outro, num ciclo onde a última trançada reproduz a primeira forma e o jogo recomeça.

² Jogo com cinco ou sete pedras. Consiste em lançar e pegar pedras no ar. Passa por cinco fases de dificuldades crescentes. Também chamado de Cinco Marias.

continuaram. Continuaram depois também, durante o intervalo! (Diário de Campo, 2007).

As três aulas seguintes caracterizaram o momento mais denso da instrumentalização. Após quatorze aulas com vivências lúdicas, o objetivo era, agora, mediado por leituras, refletir sobre as razões, a importância e a negação da brincadeira como direito da infância.

A professora preparou um cartaz com a reprodução do seguinte quadro:



Quadro 8 – Importância e presença das brincadeiras.
Fonte: Buchalla, 2007, p. 90.

Lia cada tópico dos benefícios e conversávamos se haviam percebido esses benefícios durante nossas aulas com as brincadeiras. Explicava o significado de cada um deles, de vez em quando, era necessário chamar-lhes a atenção, mas isso era normal, porque via a vontade que tinham de conversar sobre o assunto com os vizinhos, colegas. Comentamos, também, sobre o resultado da pesquisa expliquei como ela se realizou, quem a pediu e fiz uma explanação sobre porcentagem para que entendessem bem o que aqueles números significavam.

Perguntaram se iríamos brincar hoje e disse que iríamos; brincar de pensar !(Diário de Campo, 2007).

O quadro número 8 apresentava o resultado de uma pesquisa, realizada pelo Instituto Ipsos, em setenta e sete cidades, com 31,5 milhões de pais e 24,3 milhões de crianças. As conclusões a que essa pesquisa chegou são preocupantes. Os pais têm minimizado o tempo e a importância das brincadeiras. Feita uma explanação geral do quadro, a professora solicitou como tarefa para casa que os alunos fossem a uma biblioteca, poderia ser a da escola, de outra escola ou municipal, que solicitassem a(o) bibliotecário(a) o Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) e que transcrevessem no caderno de Educação Física o Título I, Artigo 2º. e Título II, Capítulo II, Artigos 15 e 16.

Título I

Das disposições preliminares

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

[...]

Título II

Dos direitos fundamentais

Capítulo II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - **brincar**, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990, f. 1, 10, grifo nosso)

No retorno e com a tarefa realizada¹, a professora organizou os alunos em duplas, distribuiu-lhes o texto completo² da reportagem Criança feliz, feliz a brincar (Buchalla, 2007, p. 88-90); solicitou como tarefa a leitura e diálogo em

¹ Seis alunos não a trouxeram.

² Extraído da versão on-line da revista, o texto continha duas laudas.

duplas sobre o texto. Deixou-os livres para riscarem as palavras que não compreendessem, bem como, poderiam fazer a leitura em qualquer lugar da escola, desde que, ao sair da sala para ler e ao retornar, não interferissem na organização da instituição. Ficou acertado que, tão logo desse o sinal entre uma aula e outra, todos retornariam para formularem as (in)conclusões.

Em várias duplas, saltava aos olhos a dificuldade na leitura. Alguns a faziam lenta e silábica, quase que soletrando. Não desisti, passei pelos grupos durante a leitura, um deles, que tinha se colocado à sombra de um Chorão¹, brincava de jogar bolinhas (da própria árvore) um no outro. Peguei as bolinhas disse que mais tarde até eu brincaria com eles, mas que, agora era necessário fazer a leitura.

[...] Com o sinal, todas as duplas retornaram, perguntei sobre o que haviam lido e fui registrando as respostas no quadro. Três alunos, de forma mais direta e repetitiva, falavam sobre o texto. Mas todos num grau maior ou menor, participaram (Diário de Campo, 2007).

A reportagem analisa os motivos da ausência da brincadeira; aponta dois aspectos: a) a troca das brincadeiras pela televisão, vídeo e computador; e b) a preparação para o futuro, com o excesso de atividades educativas objetivando que as crianças se saiam bem na concorrência profissional adulta.

O último motivo apresentado na reportagem não era condizente com a realidade dos alunos pesquisados. Segundo registros no Diário de Campo (2007), “apenas dois alunos tinham alguma atividade de contra-turno, e ela era na própria escola, no grupo de percussão². Quanto à tv, eles concordaram que também deixam de brincar por causa dela”.

A professora explicou que a pesquisa havia sido feita com a classe A e AB³, que isso significava que os mais ricos teriam fornecido aquelas respostas. Questionou se as razões da falta de brincadeiras para eles era a mesma e, então, começamos nosso trabalho de esclarecimentos e diálogos sobre a exploração da infância.

¹ Árvore com característica para a produção de sombra.

² O grupo de percussão, nomeado Balatacuca, existe na Escola Ulysses Guimarães desde o ano de 2004. Trabalha com percussão corporal e percussão em materiais alternativos, como galões, caixas, vassouras, implementos agrícolas, etc. Tem como instrutor Valdair Barbosa, o Gigante.

³ Para o IBGE, as divisões de classe são definidas pela renda. Nas classes A e B encontram-se as pessoas com grande poder aquisitivo. Também são critérios de definição a propriedade de bens móveis, imóveis e formação universitária.

Fui conduzindo as questões para que percebessem que uma classe deixa de brincar para preparar-se para o futuro e outra deixa de brincar para trabalhar. Montamos uma tabela, pedi para que nela colocassem o que faziam normalmente de segunda a sexta-feira. Atribuindo o número de horas de cada atividade (Diário de Campo, 2007).

A tabela traria os dados necessários para visualizar o tempo destinado a cada atividade. Era dessa forma organizado:

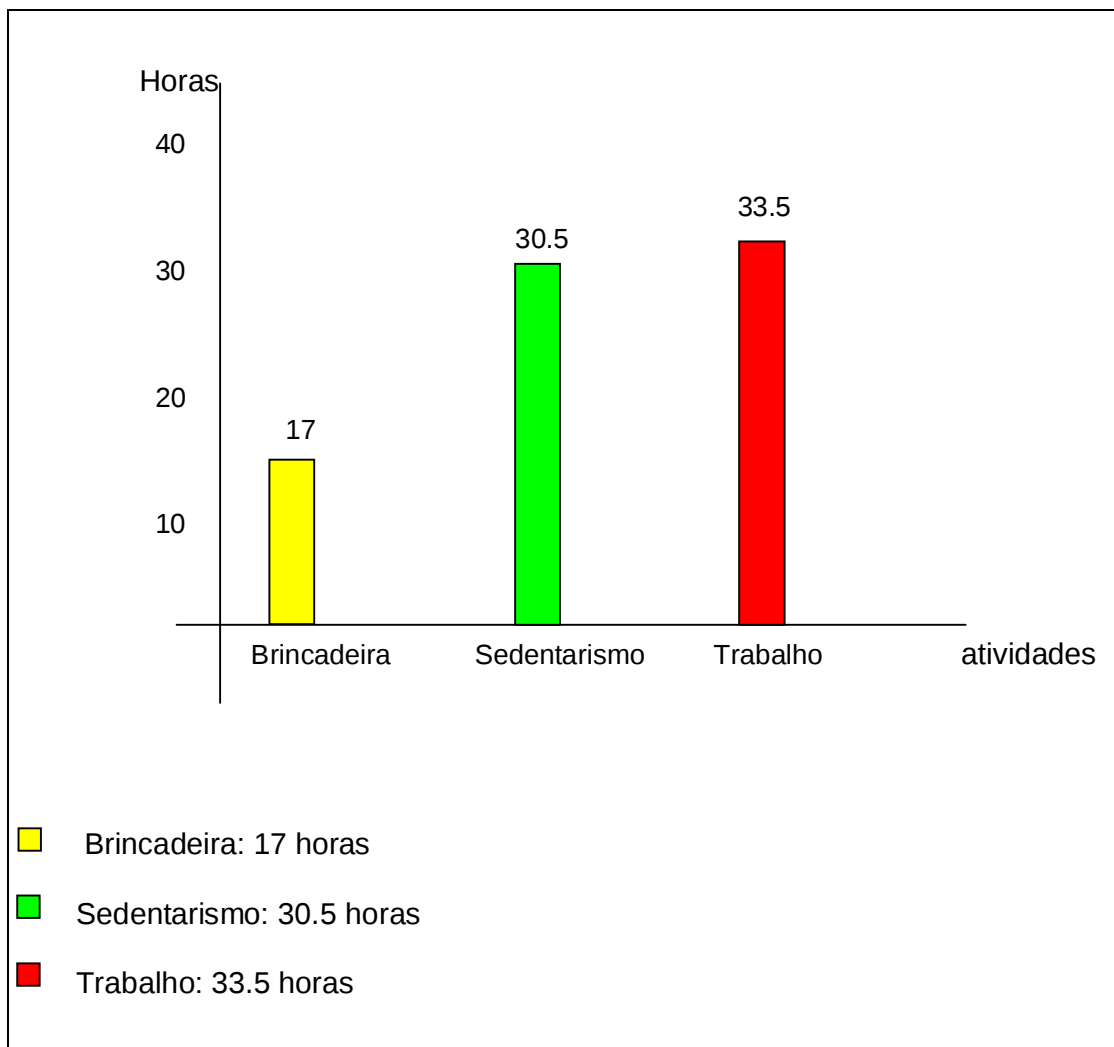
Atividade	Duração em horas (1 ou 0,5)	Participantes (quantos e quem)

Quadro 9 - Representação da atividade diária/duração/número de participantes

Faltavam poucos para entregar e queria muito ter os dados hoje, então pedi que terminassem e uma aluna recolhesse e me entregasse. Peguei todas as tabelas. Agora acabei de realizar o levantamento, somei três atividades diretamente ligadas ao nosso conteúdo: 1. Brincadeira (expresso em: brinco de bola, ando de bicicleta, jogo queima, etc.); 2. Trabalho (expresso em: ajudo na roça, tiro leite, vendo sorvete, cato latinha, limpo a casa, faço almoço, cuido de meu irmão, etc.); 3. Sedentarismo (expresso em: assisto tv, jogo videogame, vejo filme, brinco no computador, etc.). Montei o gráfico e quero mostrar na próxima aula (Diário de Campo, 2007).

Dados quantitativos analisados qualitativamente constituem um indicador viável de demonstração e manifestação da realidade. A possibilidade de perceber, empiricamente, por meio de uma tabela, o que se está fazendo no cotidiano representa um momento ímpar de reflexão. Com o gráfico, a professora procurou apresentar os dados em conjunto, na soma de todos os alunos. Isso se deve ao cuidado com a individualidade e o julgamento que poderia ocorrer entre os alunos ao exporem o que realizam diariamente. Outro fator remete à identidade coletiva: O que é que esse grupo, enquanto representante de uma classe social, cronológica, demográfica e escolarmente situados, faz em sua realidade objetiva?

--



Quadro 10 - Gráfico das atividades cotidianas em horas.

O quadro com o gráfico foi feito em uma cartolina e colado ao quadro de giz, os alunos olharam aquela realidade e ficaram em silêncio.

Fiquei sem ação. Não consegui questionar nada. Coloquei o quadro, expliquei o que cada parte significava. Pedi que o lessem de modo silencioso e pensassem sobre o resultado. No começo, com eles olhando e murmurando pra si e entre si os resultados, achei que não estavam entendendo, mas era o contrário: estavam entendendo demais (Diário de Campo, 2007).

Depois de alguns minutos com os alunos observando e analisando os resultados, a professora, sem emitir ou pedir opinião, convidou-os para sair e brincar de pega-pega.

Uma possibilidade de compreensão do que aqueles números significavam pode ser feita se dividirmos o número de horas destinado às brincadeiras (17 horas) pelo número de alunos que responderam (18 alunos). Concluimos que os alunos participantes, na média, não brincam sequer uma hora por dia. A consciência da realidade é o passo primeiro para a tomada de decisões rumo às mudanças.

Vejamos de forma sintética o transcorrer da Instrumentalização, no quadro à próxima página:

AÇÕES	OBJETIVOS	RESULTADOS
- Brincadeiras e jogos (pega-pega, pula-sela, amarelinha, betes, pique-bandeira, escravos de Jó, cama-de-gato, bugalha); - Apresentação e análise das pinturas: Meninos pulando carniça e Jogos infantis; - Seminário de apresentação de brincadeiras (arco, cadeirinha, cabo-de-guerra, cabra-cega) - Elaboração de desenhos para mural (pique-bandeira); - Tarefas de casa com pesquisa em biblioteca (ECA) e com pessoas mais velhas (brinquedos cantados); - Construção e atualização de mural; - Leitura e interpretação das reportagens: Brincadeiras de ontem, hoje, amanhã e sempre (RIBEIRO, 1998) e Criança feliz, feliz a brincar (BUCHALA, 2007); - Elaboração de quadro representativo das atividades diárias.	- Aprender, pela prática, formas de brincar, vivenciando os seus efeitos físicos, psíquicos e sociais, bem como, aumentar, desta forma, o vocabulário lúdico dos alunos; - Compreender a historicidade do tema e a arte como uma forma de registro; - Reconhecer jogos, brinquedos e brincadeiras de outras gerações, relacionando com os da atualidade, percebendo as relações e determinações que os alteraram. - Compreender a importância da brincadeira e a sua prática como um direito da infância; - Verificar com dados quantitativos a presença ou não da brincadeira sobre o grupo social da 5^a. D.	As atividades propostas foram realizadas, mesmo com algumas divergências, por todos os alunos. Muitas atividades foram aprendidas e as aulas práticas demonstraram que um dos fatores da ausência das brincadeiras na realidade cotidiana é o não conhecimento das mesmas. O processo permitiu mobilizar para uma compreensão ampla do conteúdo estudado. Ao longo das aulas, o próprio trato do conhecimento pelos alunos alterava-se. Essa alteração foi percebida nos diálogos e ações; visto que a cada aula, a participação, em termos qualitativos, alterava-se. Os alunos, mesmo de forma incipiente, vislumbraram os jogos, brinquedos e brincadeiras como uma manifestação da cultura humana, que sofre modificações. As argumentações a favor da prática do brincar pela infância foram reconhecidas e a negação da brincadeira, pela luta pela sobrevivência, verificada.

Quadro 11 – Síntese e avaliação da instrumentalização.

5.3.4 Os momentos catárticos

A expressão da síntese mental do aluno configura-se como a prova da apreensão do conhecimento. Neste espaço, reservamo-nos o direito de apontar não a catarse, mas momentos catárticos. Alguns deles já foram expressos até

durante a instrumentalização. Isto ocorre porque quando teorizamos, podemos demonstrar, de forma estanque, uma definição ou um delineamento do que seria um passo ou outro, no entanto, na realidade concreta do fazer docente/discendente ou no ensino-aprendizagem, os passos se imbricam, numa ligação tênue, mas inseparável.

A cada novo aprendizado, como, por exemplo, aprender jogar amarelinha, seguia-se um momento catártico, que se visualizava na liberdade¹ e prazer daquela ação. Na aula em que havia a previsão da realização de sete diferentes formas de amarelinha, já que cada grupo passaria pelas outras seis, a professora, acreditando ser a vivência da apreensão daquele conhecimento de suma importância, alterou a forma como havia preparado a atividade. Após a passagem no segundo grupo, parou de fazer rodízio. Segundo os registros da professora em seu Diário de Campo (2007), é possível perceber aí uma manifestação da catarse: “quando já estavam jogando bem, quando entendiam como ‘aquela’ amarelinha funcionava, tinham que mudar de estação... então parei de mudá-los, porque era ótimo vê-los brincando, dominavam a amarelinha agora; agora, ela era deles!!”.

A apropriação do saber também se explanava nos diálogos sobre as pesquisas. Quando foi solicitada a busca da melodia e a forma de agir em alguns brinquedos cantados, registrou-se:

- Minha mãe disse que nem lembrava mais como cantava [A canoa virou], ficou pensando... hoje cedo que lembrou e me ensinou! Falei pra ela me ensinar todas de quando era pequena, ela falou que vai!
Achei lindo quando aquela aluninha disse isso! Então ela percebeu que este conhecimento está ao seu lado [na própria mãe], e quer tê-lo! (Diário de Campo, 2007).

A catarse também se vislumbrou nos diálogos que se seguiram às leituras. Quando da realização da leitura da reportagem da **Revista Ciência Hoje das Crianças** (RIBEIRO, 1998) como tarefa de casa, os alunos que a efetivaram conseguiam argumentar sobre o que é uma brincadeira tradicional, bem como, reconheceram algumas que se fazem presentes em sua realidade.

¹ Utilizamos o termo liberdade no sentido de o aluno conseguir executar a atividade com autonomia, visto que compreendera a forma de agir sobre aquela brincadeira.

Perguntei se já que haviam lido e sabiam o que era uma brincadeira tradicional, se podiam me dar exemplos. Disseram várias brincadeiras, muitas das quais já estavam em nossa tabela, dos primeiros encontros. Quando falaram em Pipa pedi para o menino explicar como se fazia e ele explicou (Diário de Campo, 2007).

A professora, aproveitando a explanação do aluno, leu um trecho de **O menino maluquinho**:

A pipa que
o menino maluquinho soltava
era a mais maluca de todas
rabeava lá no céu
rodopiava adoidado
caía de ponta cabeça
dava tranco e cabeçada
e sua linha cortava
mais que o afiado cerol.
E a pipa
quem fazia
era mesmo o menininho
pois ele havia aprendido
a amarrar linha e taquara
a colar papel de seda
e a fazer com polvilho
o grude para colar
a pipa triangular
como o papai
lhe ensinara
do jeito que havia
aprendido com o pai
e o pai do pai
do papai.

(ZIRALDO, 2005, p. 48-49, grifo nosso)

Com a leitura, a professora teve a intenção de fomentar a compreensão dos alunos sobre a característica demonstrada por uma brincadeira tradicional. Mostrou também o livro, indicando-o como leitura.

A fim de sistematizar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo, solicitou-se, na vigésima terceira aula, que escrevessem uma carta. A carta, simbolicamente, seria endereçada ao dono do tempo; alguém que teria o controle das horas de um dia. Os alunos pediriam, ou não, tempo para brincar. Para

conseguirem o tempo solicitado, deveriam argumentar, expressar as razões e necessidades suas, bem como, as de outras pessoas (crianças e adolescentes¹).

Excertos de sete cartas são aqui transcritos. As argumentações reproduzidas representam o total dos alunos, que, de diferentes maneiras colocaram as mesmas questões.

Aluno 1.

Querido senhor dono do tempo:

Aprendi jogar betes e já ensinei dois amigos meus, gostaria que o senhor aumentasse mais um domingo pra nós poder jogar mais.

Aluna 2.

Já que é dono do tempo quero voltar nele [no tempo] só pra conhecer aquela época do pintor que fez um monte de brincadeiras no quadro. Se der certo vivo naquele tempo.

Aluna 3.

Antes achava que não tinha mais que brincar, correr, dar risada. Todo mundo me dizia que já tinha crescido. Mas não cresci porque brincar é bom ainda pra mim. Têm crianças que não brincam porque tem que arrumar dinheiro pra comer e comprar as coisas pra casa. Não tá certo umas terem que só trabalhar e outras só brincar. Tinha que ser tudo igual.

Aluno 4.

Não preciso de mais tempo porque já sou um pouco grande e não combina mais comigo essas coisas de criança, gostaria de tempo para sair e passear.

Aluno 5.

Disse pro meu pai que eu podia trabalhar menos e brincar mais, ele quase me bateu e disse que a senhora [professora] só ensina bobagem. Eu obedeci ele [o aluno estava na roça quebrando milho] e quero que o homem do tempo tire

¹ Para MOYLES (2002), também há a necessidade de brincar na idade adulta. Como tal aspecto não foi trabalhado com os alunos durante as aulas, solicitou-se a argumentação somente sobre a faixa etária dialogada.

umas horinhas do serviço para eu poder jogar bugalha que foi o que eu mais gostei. Nós aprendemos que tem umas brincadeiras de antigamente, que os mais velhos brincavam. Meu pai nunca brincou.

Aluna 6.

Quando a gente brincava [nas aulas] todo mundo ria e até uns meninos que brigava e se xingava ria. Podia aumentar as horas da aula de [Educação] Física.

Aluno 7.

Brincar e jogar deixa a gente mais inteligente porque mexe com a cabeça e a gente também esquece dos problemas e faz amigos. O senhor também explique pra minha mãe que é melhor eu me sujar na terra brincando do que ficar assistindo televisão limpo.

Quando terminei de recolher as cartas, brinquei que iria passar no Correio pra mandá-las ao dono do tempo e que, em breve, eles receberiam as respostas e quem sabe o pedido aceito!! Fiquei feliz com as cartas! Percebi que davam importância para esse conhecimento agora. Talvez seja pretensão pensar dessa forma, mas mesmo que esses alunos não consigam, pela sua realidade, brincar mais ou melhor agora, no futuro serão tios, pais, avós e poderão dar uma infância melhor às crianças com quem conviverem (Diário de Campo, 2007).

As manifestações do aprendizado feitas na carta demonstraram a capacidade de compreensão do conteúdo. De modo geral, os alunos fizeram uma relação direta com o seu cotidiano e as pessoas com quem convivem. Foram frequentes os pedidos de interferência junto às pessoas mais velhas da casa. Esse pedido fez a professora refletir sobre a ausência de um trabalho diretamente vinculado aos pais e responsáveis, em que a escola e a comunidade dialogassem; se dessa forma ocorresse, os alunos se sentiriam amparados em seu novo aprendizado, com maior força de argumentação, bem como os responsáveis, ao perceberem as brincadeiras como um símbolo de sua própria identidade, circundada de benefícios, incentivariam a sua prática.

Os alunos que entregavam suas cartas recebiam uma folha de palavras cruzadas. A folha trazia seis questões, cujas respostas encontravam-se no emaranhado de letras.

1. Encontre as respostas¹:

a) Jogos, brinquedos e brincadeiras passados de geração em geração:

b) Uma das formas de registrar o brincar de outros tempos históricos:

c) Duas razões pelas quais algumas crianças deixam de brincar:

d) Brinquedo cantado:

e) Brincadeira com várias formas de se jogar:

f) Um dos benefícios de brincar:

T	E	L	E	V	I	S	A	O	E	T	R	A	B	A	L	H	O	D	O
R	R	U	I	N	F	D	X	A	S	I	J	O	L	P	M	J	X	E	A
A	I	P	J	O	L	V	B	V	C	A	S	V	A	Y	N	I	M	P	Ç
D	K	Ç	I	M	K	M	A	E	R	V	T	U	H	N	G	I	T	X	A
I	H	A	I	N	A	D	E	R	A	L	C	B	N	E	A	K	Y	R	Z
C	Y	A	E	I	T	M	O	T	V	O	A	Y	I	R	E	H	U	T	I
I	F	I	D	P	X	U	S	E	O	P	W	C	L	R	T	G	N	M	L
O	S	K	A	M	Z	N	R	D	S	M	E	C	E	C	B	V	F	P	A
N	E	X	R	H	T	N	U	A	D	A	R	D	R	B	Y	F	R	O	I
A	F	R	O	Y	C	L	T	C	E	E	F	I	A	N	N	C	U	I	C
I	T	R	M	C	R	I	S	V	J	R	Y	U	M	U	B	X	A	B	O
S	G	F	A	A	E	A	E	O	O	V	T	H	A	B	R	M	E	E	S

Quadro 12 – Atividade de registro da catarse.

Os alunos realizaram a atividade proposta em aproximadamente trinta minutos, e os que iam terminando, após a observação da professora, colavam-na em seus cadernos.

¹ As respostas são: a) tradicionais; b) pintura; c) televisão e trabalho; d) escravos de Jó; e) amarelinha; f) socialização.

Eles fizeram o caça-palavras muito eufóricos, conversaram bastante e quando achavam as respostas queriam contar aos colegas! Os que terminaram antes causaram um certo tumulto passeando e conversando, tive que chamar a atenção por várias vezes. Por fim, todos a fizeram, nem todos de forma independente (Diário de Campo, 2007).

Ao perceber que o tumulto gerava ansiedade em alguns alunos que, em um ritmo mais lento, encontravam as respostas, a professora solicitou que os colegas que passeavam os ajudassem, fornecendo pistas. Os alunos ajudantes agiram com bom senso e prontidão, colaborando com seus colegas.

AÇÕES	OBJETIVOS	RESULTADOS
- Diálogo sobre o conteúdo; - Apreensão do conteúdo nas vivências corporais; - Registro dos argumentos para a prática do brincar com a escrita de uma carta; - Registro do conhecimento adquirido com um caça-palavras.	- Verificar nas falas, expressões e atitudes dos alunos o nível de compreensão do conteúdo; - Sistematizar de maneira formal o aprendizado; - Avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem.	Ao longo do processo, os alunos foram demonstrando alterações na forma de leitura do conteúdo proposto, revelando que o nível de compreensão alterava-se qualitativamente. Essa alteração é extremamente diferenciada entre os alunos, cada qual, manifestou a catarse em seu ritmo.

Quadro 13 – Síntese e avaliação da catarse.

5.3.5 A volta à prática social

No planejamento inicial, foram propostas três formas de concretizar ou incitar para uma nova prática sobre o conteúdo jogos, brinquedos e brincadeiras: a) análise de material de apoio utilizado na prática social inicial; b) organização de uma cartilha com jogos, brinquedos e brincadeiras; e c) recreio brincado.

O segundo item, organização da cartilha, não foi possível concretizar-se pela falta de tempo para sua organização, ficando, portanto, excluído dessa etapa do método.

No decorrer da pesquisa e execução das aulas, o intervalo escolar e o período anterior e posterior às aulas¹ era invadido pelas práticas lúdicas aprendidas e socializadas nas aulas de Educação Física. O conteúdo foi levado à realidade diária, conforme o registro da professora: “Um aluno meu e mais três que não eram de minha turma brincavam juntos de pega-pega, pulando uns sobre os outros, na grama, de frente para a rua, sem nenhum constrangimento!” (Diário de Campo, 2007).

A alteração das práticas também foi observada durante os intervalos. Havia a intenção de organizar em dia pré-determinado um recreio inteiramente destinado às brincadeiras, no entanto, por falta de iniciativa da própria professora, tal fato não ocorreu. Apesar disso, estiveram presentes nas atividades, durante os intervalos dos alunos, especialmente a amarelinha, a bugalha² e o pega-pega.

Verificando uma nova prática, diante da inércia anterior, percebemos que o aprendizado e a vivência de atividades lúdicas possibilitam a escolha ou a liberdade do aluno em agir ou não agir. Vários alunos da turma pesquisada e até de outras passaram a praticar as brincadeiras, porém outros, mesmo conhecendo-as teórica e corporalmente, optaram por não realizá-las em seu momento de lazer. O papel da educação consiste na distribuição dos bens culturais a todos; como e o que cada um utilizará para si em seu meio social, no entanto, é competência e discernimento do próprio indivíduo.

Outro fato para o qual devemos atentar é a forma de rever a prática social, agora num novo nível de qualidade, tentando apreender as dimensões que a rodeiam, as quais não se situam apenas em suas manifestações práticas, mas em nova postura mental.

Disse que era nossa última aula (fiquei muito emocionada quando disse isso a eles! Ouvi um sonoro ahhhhh!) e que eu queria que olhassem para trás em nossa primeira aula quando ouvimos a música do Milton Nascimento: - O que vocês sabiam sobre jogos, brinquedos e brincadeiras naquele dia? Como e quanto era o conhecimento de vocês antes? Agora vou tocá-la de novo e

¹ Os alunos que residem na zona rural têm sua chegada à escola cerca de vinte minutos antes do sinal de entrada, bem como, ao final aguardam nos arredores da escola o transporte escolar por período semelhante.

² A partir do dia em que se realizou a décima sétima e décima oitava aulas, a bugalha fez-se presente de modo crescente. Um dos fatores que pode ter contribuído para isso remete a estrutura física da escola, que possui, na separação de seus pavilhões, escadas largas, onde as crianças sentavam e jogavam, sempre muito observadas por outros alunos, que formavam círculos.

quero que a ouçam e se quiserem cantem junto pensando em tudo que aprendemos nessas vinte e quatro aulas.

Ouvimos, cantamos e chorei...

Quando a música acabou pedi, que cada um falasse o que de mais importante havia aprendido. Nossa! Como aprenderam! Aprenderam até a falar e ouvir, a respeitar quem fala! Falaram nos quadros, nos pais, nos jogos, no ECA... A música, Bola de meia, bola de gude era a mesma, mas, agora, os elementos que a compunham: criança, brincadeira, valores... eram ricos! (Diário de Campo, 2007).

Foi perguntado aos alunos, durante suas falas, o que iriam fazer agora, se iriam brincar mais, se aquele conhecimento seria levado para sua casa, rua e amigos. A resposta era sempre positiva, demonstrando que o que aprenderam era passível de execução em sua realidade.

A forma escolhida para percebermos a prática social final foi a palavra falada, uma vez que, no início do processo, quando colhemos a prática imediata dos alunos este foi o meio principal. Assim, confirmou-se, pelo diálogo, o quão proveitoso foi o processo.

AÇÕES	OBJETIVOS	RESULTADOS
- Observação das práticas lúdicas durante os intervalos e períodos extra-escolares; - Audição de música, seguida de diálogo.	- Perceber alterações na prática cotidiana com atividades lúdicas; - Demonstrar, por meio do diálogo, as alterações na leitura da realidade, tomando por base o conteúdo estudado.	A prática social final comprovou que os alunos percebiam, agora, o conteúdo jogos, brinquedos e brincadeiras, em suas várias dimensões. Que essas dimensões relacionavam-se e determinavam-se. Demonstraram, também, que a prática de atividades lúdicas é viável e prazerosa em diferentes espaços e contextos, socializando e divertindo quem as pratica.

Quadro 14 – Síntese e avaliação da prática social final.

5.4 OS RECURSOS MATERIAIS E O TEMPO

Não poderíamos terminar nossa análise do processo de ensino sem comentarmos dois fatores complicadores de sua efetivação: os recursos materiais e o tempo.

Quanto ao primeiro, os recursos materiais, salientamos que foram necessários para esta pesquisa: impressões coloridas, pincéis atômicos, reprografia, cd, cordas, arcos, jogos de betes, papel sulfite, barbantes e cartolinas.

Se levarmos em conta que a Escola Estadual Ulysses Guimarães recebe, mensalmente, um valor aproximado de R\$. 520,00 para todas as suas despesas de manutenção, como materiais de secretaria, limpeza, didáticos, etc., percebemos que adquirir materiais para as aulas de Educação Física, bem como para qualquer outra disciplina, é extremamente dificultoso, pois as despesas básicas já consomem este capital.

Quando o trabalho docente realiza-se em uma escola pública com as características sociais da população discente como a da Ulysses Guimarães, o professor, além de preparar-se competentemente no domínio do conhecimento e metodologia de ensino, deve realizar o planejamento dos recursos utilizados em seu programa.

É comum¹ os gestores escolares adquirirem para as aulas de Educação Física apenas os materiais que, pejorativamente, acreditam serem os únicos necessários, como, por exemplo, duas bolas de cada modalidade esportiva, num total de oito, já que trabalhar-se-ia uma modalidade a cada bimestre. Quando da solicitação de outros materiais, argumentam que não podem, porque já compraram as bolas. Ao longo das atividades docentes, este fator pode limitar e desestimular práticas educativas inovadoras e motivantes. Para a execução das aulas dessa pesquisa todos os materiais foram adquiridos pela professora-pesquisadora.

¹ A pesquisadora faz esta afirmação com base em diálogos com professores da mesma área em reuniões e cursos de capacitação continuada.

A segunda questão a ser analisada, a do tempo, faz-nos refletir a respeito das escolhas do docente sobre as dimensões do conteúdo e o quanto, em número de aulas, cada uma deve ser contemplada.

Vinte e quatro aulas correspondem a oitenta por cento de um bimestre, período no qual efetivam-se trinta aulas de Educação Física na Escola Ulysses Guimarães¹. Com esse número, quase um bimestre letivo, trabalhou-se apenas um conteúdo estruturante da disciplina, e este conteúdo trazia, ainda, inúmeras possibilidades de abordagem que não puderam ser contempladas pela organização racional do tempo disponível. Ainda, as que foram, poderiam ser mais profundamente exploradas. Um exemplo: a incontável quantidade de jogos, brinquedos e brincadeiras a serem conhecidos e praticados pelos educandos. Muitos seriam passíveis de realização no espaço existente e com o grupo da pesquisa.

Ainda sobre a exploração aprofundada, poderiam se organizar diálogos com os pais ou avós, expondo para a turma o seu tempo e a forma de brincar. Quão rica essa abordagem seria, um exercício de imaginar-se em outro tempo histórico.

Das reportagens, numa leitura mais minuciosa, seria possível captar a essência das mensagens escritas, no intuito de apreender as colocações subliminares de um texto jornalístico escrito.

Assim, fica claro que a ação docente, como toda prática social, imbuí-se de limitações atreladas à realidade concreta em que se insere. As escolhas que faz diante dessa realidade comprovam que o seu agir é um ato político, por suas intenções e objetivos não serem neutros, porque corroboram para a efetivação da visão de mundo, homem e sociedade que lhe são inerentes.

¹ A matriz curricular das escolas difere no número de aulas semanais de Educação Físicas. Umas têm três aulas semanais, numa carga-horária anual de cento e vinte horas/aula, e outras têm duas aulas semanais, perfazendo noventa horas/aula durante o ano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Principiamos nossa possível consideração final acerca da realização desta pesquisa com a seguinte assertiva: uma metodologia de ensino é mais que um rol de passos a serem seguidos.

Esta afirmação contundente é feita para deixarmos claro que não foi fácil vincular, metodologicamente, uma disciplina escolar aos passos da Pedagogia Histórico-Crítica. Tal processo exigiu inúmeras leituras e reflexões, para a todo o momento, clarear os motivos de uma ação e não de outra.

Nessas reflexões, passeamos pela teoria e prática do processo de ensino de Educação Física, conhecendo e revisando três teorias críticas: a Teoria do Ensino Aberto, a Teoria Crítico-Emancipatória e a Teoria Crítico-Superadora. Ao fazermos maiores estudos sobre essas tendências, percebemos o valor de sua divulgação para o rompimento com as visões esportivo-reprodutivistas da área. Cada uma, a seu modo, apontou uma base teórica e sobre ela assentou seu método de ensino.

A revisão teórica das tendências ofereceu o conhecimento de três possibilidades de prática pedagógica; conhecendo três, queríamos, ainda, situar, fortalecer, articular e verificar a viabilidade de outra.

Para realizar este desafio contextualizamos alguns aspectos da realidade brasileira do final da década de 1970 e início de 1980, período de uma reabertura política após o regime militar e, também, do surgimento da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica.

Os estudos nos revelaram as entrelinhas, o conhecimento dos porquês da Pedagogia Histórico-Crítica apresentar um determinado modo de ver o homem, a sociedade e a educação. No processo de conhecimento da teoria que nos ofereceu os encaminhamentos, aprendemos e, agora, temos uma nova leitura, sobre o homem concreto, síntese de múltiplas determinações e, também, sujeito determinante. Ampliamos nosso conhecimento sobre dialética e vislumbramos as leis e categorias que permitem compreender melhor a sociedade em que vivemos.

A Pedagogia Histórico-Crítica, coerente com o princípio de que a prática é o critério de verdade da teoria, aponta uma sugestão de encaminhamento pautada em cinco passos que, em consonância com o método dialético, oferecem um método de ensino.

Eis aí o desafio que nos propusemos: realizar aulas de Educação Física com uma turma de 5^a série de uma escola pública, teórica e metodologicamente orientados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

A forma de apreensão da teoria para sua efetivação numa ação docente pode ser feita de inúmeras maneiras. As abordagens, as escolhas das dimensões, os recursos didáticos são inúmeros; a opção por eles deve ser efetuada no planejamento, pautado no conhecimento prévio da escola e da turma de atuação.

Planejar é antecipar, prever e qualificar um processo de ensino. Foi o planejamento que, embora tenha tido alterações, norteou as ações e encaminhamentos. As alterações que se fizeram necessárias ocorreram pelo fato de a professora, no momento da problematização, perceber que havia questões postas pela prática social que necessitavam de maior instrumentalização.

Concluímos, dentro das limitações deste trabalho, que a ligação entre Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física não só é possível, como necessária. Um maior conhecimento das bases teóricas e metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e a sua efetivação contribuíram e poderão contribuir em ações futuras em dois âmbitos:

- 1) Para o fortalecimento da disciplina escolar Educação Física, que muito tem a aprender com esta Pedagogia, na busca por legitimidade e forma de externar a sua importância no contexto escolar, caracterizando-se como uma disciplina com um corpo de conhecimento amplo e necessário à formação dos sujeitos;
- 2) Para o crescimento do aluno, possibilitando: a) um olhar amplo e significativo sobre o conteúdo trabalhado; b) a elaboração de uma visão de si como sujeito capaz de compreender e, ao compreender, atuar criticamente em sua realidade; c) um ver-se e ver aos seus pares, de diferentes gerações, como sujeitos históricos, sociais e econômica e culturalmente situados; c) a

elaboração de um senso coletivo de identidade nas vivências corporais, socializando, dialogando corporalmente, brincando.

O processo não aconteceu sem os percalços presentes nas diferentes instituições de ensino de nosso país. Falta de espaço, falta de recursos, apatia e rebeldia do alunado para o aprendizado. No entanto, nenhuma ação pode esperar as condições ideais para efetivar-se. Elas não existem. É necessário agir e, na materialidade que nos cerca, contribuir para a elevação do nível científico e cultural de nossos educandos como cidadãos.

Reconhecemos que este trabalho é, apenas, uma primeira aproximação sistemática, dentre as várias possíveis, entre a Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica. Ela oferece um olhar, nem certo, nem errado, nem único. Configura-se, somente, numa tentativa, através de três aulas de Educação Física semanais, de respondermos nossas inquietações: Que homem queremos formar? Para qual sociedade?

As próximas considerações, nós as deixamos sob a responsabilidade daqueles que passarem os olhos sobre este trabalho. De nossa parte, temos, agora, que praticar ou metaforicamente falando, *praxicar*, porque, numa acepção freiriana, quanto mais aumenta o conhecimento, maior a responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Revitalização de manifestações populares tradicionais brasileiras**: re-significação da noção de cultura popular. III ENECULT. Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/PedroRodolphoJungersAbib.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2007. Artigo científico.

ALVES, Nilda. Participação política: socialismo, democracia e currículo. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

ALVES, Wanderson Ferreira. Sobre a formação profissional dos professores de educação física e as teorias do saber docente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 313-330. jul./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 13, p. 51-64, jul. 2006.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BETTENCOURT, Babeth; JACOBS, Cláudia Silva. Questão cultural dificulta erradicação do trabalho infantil. **Jornal BBC do Brasil**, [s.l.], 13 mai. 2003. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2003/030519_tccultural.shtml>. Acesso em: 23 nov. 2007.

BOARINI, Maria Lícia (Org.). **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: EDUEM, 2003.

BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco Eduardo. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, jan. 2007.

BRASIL. Presidência da República (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1998.

BRASIL. Presidência da República (1990). **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8069. Promulgada em 13 de julho de 1990.

BRASIL. Presidência da República (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394. Promulgada em 20 de dezembro de 1996.

BRUHNS, Heloísa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papyrus, 1993.

BUCHALLA, Anna Paula. Criança feliz, feliz a brincar. **Veja**, ed. 1996, ano 40, n. 7, p. 88-90, 21 fev. 2007.

CARBALLO, Carlos. Problemas relativos ao método de pesquisa em educação física. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (Coords.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CARDOSO, Ruth. **Trabalho infantil no Brasil**: questões e políticas. Conferência de Oslo. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_/04/COLECAO/TRABINA.HTM>. Acesso em: 12 dez. 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. Projeto de reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 11-19, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 1. reimpressão. São Paulo: Cortez, 1993.

CORDEIRO JÚNIOR, Orozimbo. Em busca da construção de uma proposta teórico-metodológica do ensino do judô escolar a partir dos princípios da pedagogia crítico-superadora. **Pensar a Prática**, Goiás, UFG, v. 3, p. 97-105, jul./jun. 1999-2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A pesquisa histórico educacional no Brasil: um depoimento a partir de uma trajetória. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **História e história da educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DA COSTA, Lamartine Pereira. **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

DAÓLIO, Jocimar. A ordem e a (des)ordem na educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.71, p. 79-115, jul. 2000.

_____. **A individualidade para si: contribuições a uma análise histórico-social do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho da transformação do macaco em homem**. 4. ed. São Paulo: Global, 1990.

ESCOLA ESTADUAL ULYSSES GUIMARÃES – E. F. **Projeto Político Pedagógico**. Roncador, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Marx**: transformar o mundo. 2. ed. São Paulo: FTD, 1991.

_____. FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: Diálogo e conflito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2006. Tese (Doutorado) Faculdade Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Teoria da ação comunicativa de Habermas. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 66, abr. 1999.

GONÇALVES, Williams da Silva. História do Brasil Contemporâneo. In: _____ et al. **Enciclopédia da História do Brasil 3000**. Manaus: Logon, 2005. Cd-rom.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO. **Visão didática da educação física:** análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política.** São Paulo: Summus, 1988.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino de educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOUAISS, Antonio. et al. **Houaiss:** dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JÓ não tinha escravo e ninguém joga caxangá. **Superinteressante**, jun. 1999, ed. 144. Disponível em: <http://super.abril.com.br/superarquivo/1999/conteudo/_/117558.shtml>. Acesso em 18 fev. 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, Elenor. (Org.). **Didática da educação física 1.** Ijuí: Unijuí, 1999.

_____. (Org.). **Didática da educação física 2.** Ijuí: Unijuí, 2002.

_____. (Org.). **Didática da educação física 3: futebol.** Ijuí: Unijuí, 2003.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. Esclarecimento e emancipação. **Movimento**, ano V, n. 10, p. 35-39, jan. 1999.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Minha convivência com Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. **ANDE/Revista da Associação Nacional de Educação**, Perdizes, ano 3, n. 6, p. 11-23, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MAURIRAS-BOUSQUET, Martine. Jogos e brincadeiras. **O Correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, ano 19, n. 7, p. 1-33, jul. 1991.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º. Grau: da competência técnica ao compromisso político**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

MOYLES, Janet R. O brincar e as expectativas adultas. In: _____. **Só brincar?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MULLER, Verônica; MORELLI, Ailton José. **Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver**. Maringá: EDUEM, 2002.

_____. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NANOTECNOLOGIA: pesquisadores desenvolvem novos materiais e equipamentos a partir da manipulação da matéria no limite do átomo. **Jornal a semana de ciência e tecnologia**. ed. 3, f. 1-32, out. 2006.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antonio. Inovação e história da educação. **Teoria e Educação**, n. 6, 1992.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.1, n. 8, p.21-27, 1997.

_____. A educação física no ensino médio – período noturno: um estudo participante. **Revista Movimento**, ano 6, n. 12, P. 5-13, jan. 2000.

_____. **Planejando a educação física escolar**. [2005?]. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/Educadores/artigos/planejando_ed.fisica.doc>.

Acesso em: 22 out. 2007.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 105-149.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): historia e historiografia. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 51-75, jan./jun. 2002.

ORVATH, Edinéia de Fática; MATA, Vilson Aparecido da. Educação física escolar e corpo: propostas metodológicas e PCN. **Iniciação científica/CESUMAR**, v. 9, n. 1, p. 13-26, jan./jun. 2007.

PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da história. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica**. Curitiba, SEED, 2006.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.

REDE GLOBO. **A moda da maquiagem para crianças**. Rio de Janeiro: 2007. Produção de Fantástico. Disponível em: <fantastico.globo.com/Jornalismo/Fantastico/0,,AA1660200-4005-748052-028102007,00.html>. Acesso em: 29 out. 2007.

RESENDE, Helder Guerra. Concepções em torno da relação teoria-prática e suas possíveis implicações no âmbito acadêmico e profissional. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 39-45, 2001.

RIBEIRO, Paula Simon. Brincadeiras de ontem, hoje, amanhã e sempre. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 87, p. 12-13, dez. 1998.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica: contextualização histórica e teórica. **Caderno Pedagógico Publicação Comemorativa dos 50 anos da APP-Sindicato**, volume único, Curitiba, APP, 1997.

_____. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Escola e democracia**. 30. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995a.

_____. **O legado educacional do século XX**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995b.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DA VII JORNADA DO HISTEDBR, 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2007.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. 2. ed. São Paulo: Nova Geração, 2002.

SILVA, Ana Maria. Corpo, conhecimento e educação física escolar. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação física escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: Edupe, 2005.

SILVA, Mauricio Roberto da. **Trama doce-amarga**: (exploração) do trabalho infantil e cultura lúdica. São Paulo: Hucitec, 2003.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XXI, n. 71, jul. 2000.

SNYDERS, Georges. **Escola, classes e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1976.

SOUZA JUNIOR, Marcílio (Coord.). **Coletivo de autores**: a cultura corporal em questão. [2007?]. f. 1-9. Sem publicação.

TEIXEIRA, Edival. **Vigotski e o materialismo dialético**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural. Pato Branco: FADEP, 2005.

THOMAS, R. Jerry; NELSON, Jack. K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em educação física**. Porto Alegre: Armed, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento Revista da Escola de Educação Física**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 121-142, maio/ago. 2006.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S; LEONTIEV, A. N; LURIA, A. R. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

ZIBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZIRALDO. **O menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.