

PRODUÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA:
CADERNO TEMÁTICO
CONHECIMENTO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CURITIBA
2008

Cíntia Müller Angulski
Jacqueline Brandalize
Liane Inês Müller Pereira
Valéria Schepanski Ribeiro de Oliveira

PRODUÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA:
CADERNO TEMÁTICO
CONHECIMENTO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Trabalho apresentado ao Programa de
Desenvolvimento Educacional, PDE.
Orientadora Professora Doutora Astrid Baecker
Avila – UFPR.

CURITIBA
2008

APRESENTAÇÃO

O caderno temático, **Conhecimento, Prática Pedagógica e Educação Física escolar** têm como objetivo provocar algumas reflexões sobre o papel do conhecimento na prática pedagógica em educação física escolar, como um esforço de síntese desse ano de estudos, reflexões e debates. A produção de um caderno temático, em nosso entendimento, não precisa ter um objetivo pragmático, ou ser diretamente propositivo. Esse material preparado para a socialização com os professores e professoras da Rede Estadual de Educação do estado do Paraná propõe-se apenas a tematizar algumas questões sobre o conhecimento da Educação Física escolar e o tratamento dado a esse nas escolas, nos documentos oficiais (Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Básica) e nas próprias produções dos professores e das professoras (Livro Didático Público).

A unidade temática elaborada pelas professoras sinaliza a necessidade de buscar novos caminhos para a prática pedagógica em Educação Física escolar, na qual ressalta a importância de possibilitarmos através da escola o acesso ao conhecimento elaborado e o seu confronto com as outras formas de conceber o mundo. O texto transparece o comprometimento dessas docentes com a reflexão profunda de sua própria prática pedagógica, o que significa tanto um mergulho profundo nas teorias, como um envolvimento cotidiano na qualificação das aulas de Educação Física na escola.

Na primeira unidade, temos o texto **O Conhecimento e as Diretrizes Curriculares de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Neste a professora realiza uma reflexão sobre a Educação Física escolar que será substancial para o delineamento de um necessário e profundo diagnóstico para que possamos “reconstruir” nossa prática pedagógica.

A segunda unidade, **O conhecimento e o Livro Didático Público**, a autora visa estabelecer relações com alguns elementos do trabalho pedagógico docente, como a metodologia utilizada na elaboração do planejamento das aulas, bem como a seleção dos conhecimentos/conteúdos e os recursos e estratégias utilizados para a efetivação dos mesmos. Parte-se de uma “perspectiva crítico-superadora” para repensar a prática pedagógica à luz do debate mais amplo das teorias pedagógicas. Assim, ao longo desta unidade, busca-se estabelecer aproximações com os

conhecimentos tratados no Livro Didático Público, por meio de uma análise deste recurso didático como possibilidade de organização das aulas.

A unidade temática seguinte intitula-se **O Conhecimento e o Conteúdo Estruturante Jogos e Brincadeiras** objetiva discutir algumas estratégias para ampliar o entendimento deste conteúdo com um olhar voltado para a realidade social, contribuindo na formação dos/as alunos/as das escolas públicas estaduais do Paraná. A referida unidade temática, como componente deste caderno, pretende apresentar algumas possibilidades de tratamento do conteúdo jogos e brincadeiras, num aprofundamento teórico-metodológico sobre estes conhecimentos e sua implicação nas práticas corporais.

A última unidade deste caderno temático é **O Conhecimento e os Processos Avaliativos**, na qual a professora realiza uma reflexão sobre a avaliação em Educação Física escolar propondo em seu texto algumas reflexões que inclui a trajetória da área, com o intuito de compreender melhor a Educação Física no Brasil e com isso o contexto em que se insere a avaliação. Pretende com esse movimento suscitar elementos que perpassam a prática pedagógica ao longo da história, nas suas diferentes concepções teóricas, na sua especificidade e conseqüentemente no seu papel social na formação dos alunos e alunas, mais especialmente em relação às práticas avaliativas.

Recomendo aos professores e professoras que saboreiem essa leitura apenas como início de conversa para que possamos aprofundar o conhecimento em torno das problemáticas educacionais e manter sempre em aberto o debate teórico.

Astrid Baecker Avila

UNIDADE 3

O CONHECIMENTO E O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO.

Cíntia Müller Angulski¹, Astrid Baecker Avila²

INTRODUÇÃO

O objetivo desta Unidade Temática é estabelecer relações com alguns elementos fundamentais do trabalho pedagógico do professor, como a metodologia utilizada na elaboração do planejamento das aulas, bem como a seleção dos conhecimentos/conteúdos e os recursos e estratégias utilizados na implementação do mesmo. Parte-se de alguns referenciais teóricos, na perspectiva crítico-superadora levando o professor a repensar a sua prática à luz da teoria.

Busca-se, ao longo desta unidade, estabelecer aproximações com os conhecimentos tratados no Livro Didático Público, por meio de uma análise deste recurso didático como possibilidade de organização das aulas.

Tais reflexões partem da premissa de que a Educação Física na escola, atualmente se resume, na maioria dos casos, na prática do esporte de forma descontextualizada, sem uma intenção pedagógica clara e que não leva o aluno a compreender a realidade para superá-la. Dessa maneira, as aulas acabam se constituindo em um agrupamento de atividades que, por não fazerem parte de um projeto pedagógico maior e de um efetivo trabalho pedagógico do/a professor/a, torna-se sem sentido e desprovido de significados, materializando-se na prática pedagógica de forma mecânica e superficial.

Muitos embates têm acontecido nas últimas décadas em todo o país, anunciando a necessidade de um repensar as práticas pedagógicas e o trato dado ao conhecimento no interior da escola (AVILA 2007, DUARTE 2001, MORAES 2003, FREITAS 2008, NAGEL 2007). As aulas de Educação Física também carecem de uma reflexão mais acurada, nesta perspectiva. O modelo que a sustentou se encontra, atualmente, insuficiente para legitimá-la na escola como uma disciplina relevante, que carrega um acúmulo de conhecimentos produzidos ao longo de sua história e, portanto, fundamentais na formação dos alunos e das alunas.

¹ Professora PDE - Colégio Estadual Pedro Macedo. Curitiba - PR

² Orientadora – UFPR. Curitiba - PR

A maneira como esta disciplina foi conduzida nas últimas décadas em muitas escolas, adquiriu sentidos/significados diversos, sem um balizamento por uma pedagogia crítica, caracterizando-se num *“laisse faire”*, numa ausência de planejamento, acenando para uma das causas do desinteresse dos/as alunos em participarem das aulas, bem como de muitos/as professores/as que se vêem desmotivados diante dessa realidade.

A reflexão pedagógica como elemento fundamental na organização do trabalho pedagógico.

A grande maioria dos envolvidos com o processo educativo, já se deparou em dado momento de sua carreira profissional, com alguma dúvida sobre aquilo que de fato seria relevante para o ensino em suas aulas. Também, com a preocupação de quais seriam os recursos ou estratégias metodológicas que melhor se aplicariam naquele momento para aquele grupo de alunos/as. Estas são questões relevantes que fazem parte do cotidiano da maioria dos/as docentes comprometidos/as com sua ação educativa, nem sempre tratadas com a devida importância no interior da escola.

O que se gostaria de salientar nesta Unidade Temática são algumas destas problemáticas e principalmente, chamar a atenção sobre uma metodologia de trabalho baseada nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, na Educação Física denominada metodologia crítico-superadora.

Antes disso, precisa-se situar historicamente as inúmeras discussões, reflexões e embates que se fizeram ao longo das últimas décadas, mais especificamente no final da década de 80 e início dos anos 90, quando surge um movimento na Educação, também chamado de movimento renovador e que no interior da Educação Física, caracterizou-se com a emergência de novas reflexões, abordagens pedagógicas e metodológicas.

Por meio deste “novo pensar” um grupo de pesquisadores reunidos num coletivo que se auto-denominou “Coletivo de Autores” (Coletivo de Autores, 1992), lança um olhar inovador na forma como a Educação Física se constituía no interior da escola, surgindo uma proposta de ensino divulgada no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”.

Embora esta proposta tenha completado mais de uma década desde a sua primeira publicação, há muito que se falar sobre ela, seja a partir de seus aspectos positivos e/ou negativos. Almeja-se, ao longo desta argumentação, destacar aspectos considerados relevantes e pouco explorados na práxis dos professores. Não se trata de uma apologia à obra, nem se limita a permanecer nela. Considerando que, por mais que se tenha dito, escrito ou proposto, poucas obras na bibliografia atual gozam de tamanho respeito, podendo até ser considerada um clássico na Educação Física brasileira, posto que, as problemáticas levantadas por ela e as suas sugestões, não tenham sido ainda superadas.

Desta maneira, ao situarmos o ponto de partida, pretendemos esclarecer nossas escolhas, como percebemos o conhecimento que trata a Educação Física e qual o seu trato no interior da escola. Este esclarecimento se torna relevante na medida em que, ao elegermos a metodologia crítico-superadora, como foco de análise do processo de ensino, estaremos definindo também, os marcos teóricos na perspectiva do materialismo histórico. Dito de outra forma, todo processo ou trabalho pedagógico crítico necessita estar atrelado a um entendimento crítico de mundo que possibilita uma interpretação do mesmo. Daí a importância da reflexão pedagógica partindo de um diagnóstico da realidade que permita conhecê-la, por meio dos dados provenientes desta mesma realidade, emitindo um juízo de valor sobre ela.

Nesta perspectiva dialética “a reflexão pedagógica tem algumas características específicas: *é diagnóstica, judicativa, e teleológica*” (SOUZA, 1987³, *apud* COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25, grifo do autor). O que pode mudar consideravelmente conforme as diferentes orientações conceituais do/a professor/a.

Ao estabelecer o diagnóstico da realidade, o/a professor/a será capaz de realizar um julgamento sobre a forma como a sociedade se organiza, podendo contribuir para a manutenção ou para a transformação da mesma e por isso ela é judicativa. Neste entendimento, a reflexão pedagógica expressa também uma finalidade, uma intencionalidade, portanto, ela é teleológica. Da mesma maneira que ao selecionar os conhecimentos com os quais irá trabalhar com seus alunos/as o/a professor/a irá fazer escolhas e as mesmas representam a sua maneira de compreender a relevância desses conhecimentos, atrelados a uma visão crítica de mundo. Na metodologia crítico-superadora estas escolhas, estarão balizadas por

³ SOUZA, João Francisco de. *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, p. 178-83, 1987.

princípios curriculares compreendidos como um par dialético, de seleção e organização dos conhecimentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.30).

Quanto à *seleção* dos conhecimentos, três princípios fundamentais são considerados, a *relevância social dos conteúdos*, ou seja, deverão “estar vinculados à explicação da realidade social concreta” ao mesmo tempo que possibilita ao aluno/a compreender a forma de organização desta sociedade, contextualizada historicamente, especialmente na “sua condição de classe” (idem p.31). Outro princípio se refere à *contemporaneidade do conteúdo* que permite ao aluno/a o direito de se apropriar do que existe de mais atual, nos diversos campos do conhecimento, como também de reconhecer e valorizar os conhecimentos clássicos, que não perdem a sua característica contemporânea, uma vez que não foram superados e são fundamentais para a compreensão da realidade. E um terceiro princípio na seleção dos conhecimentos que se refere à *possibilidade sócio-cognoscitiva dos alunos*, ou seja, partindo da “prática social do/a aluno/a” possibilitar que o mesmo possa reelaborar os conhecimentos estabelecendo relações com este conhecimento, num nível crescente de complexidade, sendo resignificado por ele. Mas para que isso ocorra, é preciso estar adequado ao nível de desenvolvimento cognitivo do/a aluno/a, não desconsiderada a possibilidade do/a mesmo/a estabelecer relações diversas com outros conhecimentos, permitindo-lhe uma aproximação constante com o objeto estudado, alargando sua compreensão sobre ele.

No que tange à *organização* dos conhecimentos, alguns princípios metodológicos precisam ser considerados, quanto ao tratamento que receberão e a forma com que serão apresentados (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Primeiramente, o *princípio de confronto e da contraposição* que permite ao aluno/a identificar seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto/fenômeno para então confrontar com aquilo que, cientificamente, se dispõe para explicar estes mesmos assuntos/fenômenos. Assim, os conhecimentos científicos serão apresentados aos alunos/as, ao mesmo tempo em que lhes possibilitem refletir sobre os significados que tais conhecimentos adquiriram ao longo do processo histórico, inclusive, na maneira de compreender tais acontecimentos, ultrapassando o senso comum, construindo formas mais elaboradas de pensamento.

Outro princípio na organização dos conhecimentos se refere à *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*, princípio que pretende romper com a

lógica cartesiana⁴, linear e etapista dos conhecimentos, possibilitando a sua apreensão de forma simultânea, permitindo o estabelecimento de nexos com outros conhecimentos de forma contínua e progressiva, numa perspectiva espiralada de conhecimento. Nesta perspectiva, emerge o outro princípio que é o da *espiralidade da incorporação de referências do pensamento* que permite um “ir e vir” no processo do conhecimento que se amplia, na medida em que se ampliam às referências sobre os dados da realidade. Ou seja, na medida em que se estabelece uma teia de significações sobre o objeto do conhecimento, se ampliam cada vez mais os conhecimentos, descobrindo-se e incorporando-se novos elementos.

Nesta direção surge um outro princípio que é o da *provisoriedade do conhecimento* uma vez que a verdade é uma apenas uma aproximação dos dados da realidade, ou seja, “o conhecimento é uma representação do real no pensamento” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33). O entendimento dessa sentença, sob nosso ponto de vista, está atrelado à compreensão na qual o real existe independente do nosso conhecimento sobre ele e também que, em diferentes estágios do desenvolvimento da humanidade, houve diferentes maneiras de explicar o real e conseqüentemente, outras explicações poderão surgir diferentemente das que temos hoje. Os processos históricos e a própria história do pensamento humano nos permitem compreender este princípio.

Na metodologia crítico-superadora apontada pelo Coletivo de Autores (1992, p. 34);

[...] 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.

O entendimento do encaminhamento metodológico, na perspectiva crítico-superadora se faz necessário, também, na medida em que alguns documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para a Educação Física, foram constituídos com base nestes pressupostos, especialmente as Diretrizes Curriculares e o Livro Didático Público. Conforme sugerem tais documentos, em sua essência e/ou nas justificativas neles presentes, de forma direta ou indireta, seus

⁴ Pensamento grandemente influenciado por Descartes, “o cartesianismo foi um evento político-intelectual fundamental que viabilizou a interpretação hegeliana da Filosofia como estritamente objetiva” na supervalorização da técnica para resolver os problemas conhecimento (Freitas, 2006).

pressupostos teóricos corroboram com a perspectiva crítica, apontada também pelo Coletivo de Autores (1992) que tem na “cultura corporal” seu objeto de ensino.

[...] compreender a Educação Física sob um contexto mais amplo significa entender que ela é composta por interações que se estabelecem nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos. É partindo dessa posição que estas Diretrizes apontam a Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física, evidenciando a relação estreita entre a formação histórica do ser humano por meio do trabalho e as práticas corporais que daí decorreram. (COLETIVO DE AUTORES, 1992 *apud* DIRETRIZES CURRICULARES, 2008).

Para um trabalho com a “cultura corporal” as Diretrizes consideram os *jogos, brinquedos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes*, como conhecimentos/conteúdos significativos, pois os mesmos são formas de representações simbólicas da realidade, que por meio das diferentes práticas corporais, possibilitam estimular a reflexão e as vivências desse acervo cultural pelos/as alunos/as no espaço escolar. Estes conhecimentos, produzidos historicamente e sistematizados/diluídos em conteúdos curriculares, necessitam da intervenção do/a professor/a para serem apropriados e resignificados pelos/as alunos/as no processo de escolarização. São eles que permitem estruturar uma compreensão mais alargada dos sentidos e significados da Educação Física na escola e dessa maneira identificados nas Diretrizes como *Conteúdos Estruturantes*, servindo também de referência na forma como está organizado o Livro Didático Público.

O entendimento sobre a reflexão pedagógica na perspectiva crítica e da relevância da organização do trabalho pedagógico, que prioriza a seleção e organização dos conteúdos/conhecimentos nesta mesma perspectiva, nos levam a perceber que se torna vazia uma discussão sobre a utilização de materiais de apoio didático pedagógico, quando não se têm uma linha teórica crítica, que norteie o trabalho pedagógico, os recursos e a metodologia utilizada.

Por esta razão, o trabalho pedagógico do/a professor/a precisa estar atrelado ao conhecimento aprofundado de sua área e de seu objeto de estudo/ensino e assim, ao organizar seu planejamento, irá selecionar elementos essenciais para desenvolver com seus alunos/as. A sua visão de mundo e o seu referencial teórico o acompanharão de modo que suas escolhas não serão neutras e para cada escolha existe uma consequência. Independente da orientação teórica que o/a professor/a

assume, sua postura deverá estar de acordo com ela. Nota-se que existe, hoje, um ecletismo e uma superficialidade nas orientações teóricas assumidas pelos/as professores/as, que se torna difícil definir um posicionamento, isto por que num ecletismo teórico existe a idéia de “vale tudo” e se é assim “qualquer coisa vale”. Não se trata de culpabilizar o/a professor/a, posto que isto faça parte de um movimento maior, expresso em diferentes áreas do conhecimento, que pode ser identificado com um pensamento de orientação pós-moderna, conforme ressaltam Avila e Ortigara (2007, p.306)

Nesse sentido podemos inferir que buscamos satisfazer a necessidade de uma educação com qualidade superior à oferecida hoje pelas escolas exige, primeiramente, que consideremos que a realidade existente possui uma complexidade muito maior do que a princípio podemos perceber. Verificamos anteriormente que o problema da qualidade da educação é imputado predominantemente aos educadores, particularmente, em função de sua formação, o que demonstra o quão limitada é a representação da realidade educacional que sustenta tais análises. O que preocupa, também, é que essas representações reducionistas têm orientado as reflexões em torno da discussão da formação dos educadores apontando a concepção “prático-reflexiva” e a “pedagogia das competências” como as principais possibilidades de alteração desse quadro. [...] Queremos a qualidade na educação, mas diferentemente daquilo que é pregado por essas políticas e pelas abordagens neopragmáticas, que de certa forma bloqueiam a crítica consistente e favorecem o conservadorismo político.

No entanto, não é possível admitirmos uma visão ingênua de mundo, especialmente quando falamos no trabalho do/a professor/a em sua função primordial que é educar. Mesmo que não nos demos conta disso, a coerência com a linha teórica adotada, se reflete na proposição dos objetivos, na escolha dos encaminhamentos, na utilização dos recursos e nas propostas avaliativas que, em seu conjunto, refletem sua concepção na própria prática pedagógica. Conforme destaca Freitas: “A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), *por meio do trabalho com valor social* (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento” (2008, p. 100) (grifos do autor).

Somente será possível uma reflexão da prática com base num conhecimento teórico, entendendo “teoria” conforme Kopnim⁵ (1978, *apud* FREITAS 2008, p. 92);

⁵ KOPNIM, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

[...] 'uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento', ou mais especificamente, uma atividade que 'deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos mas, também, sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados (*idem* p. 238)'.

O domínio dos conhecimentos historicamente acumulados, entendidos nesta perspectiva, permite aos envolvidos no âmbito da escola, compreender, descrever e explicar, os fatos da realidade. Estes conhecimentos estão organizados nas diferentes disciplinas da tradição curricular e se materializam por meio dos conteúdos que compõem os conhecimentos específicos de uma determinada disciplina.

O que se pode notar ultimamente, é que sob a influência de mecanismos hegemônicos de desvalorização do conhecimento, existe uma banalização desses conhecimentos sistematizados, o que desqualifica o sentido/significado da própria disciplina. E assim, corre-se o risco de se produzir um ensino superficial e sem significado que poderia ser substituído por outros canais (como a televisão), cuja mera função é a de informar, descomprometida com a transformação da realidade. Este também é o caso das mídias e das novas tecnologias que, nesta direção, estariam cumprindo seu papel de informar de modo eficiente, convincente e prazeroso, mas sem o compromisso com a formação crítica dos/as alunos/as. Não queremos dizer com isso que todas as formas de comunicação e de tecnologias estejam imbuídas dentro desta mesma lógica, mas, o que não se pode desconsiderar são os interesses a que servem muitos destes canais de comunicação. Não estariam eles, hegemonicamente, voltados apenas à reprodução da ordem vigente e, portanto, da exacerbação das desigualdades sociais?

Aqui, cabe um outro questionamento: Se os/as professores/as, como detentores do conhecimento, deixam o seu papel de transmissores efetivos desse conhecimento, como se realizará a crítica? Quem irá equacionar quais os conhecimentos teóricos são relevantes no contexto da escola?

De acordo com Nagel (2007, p. 11)

Na verdade, encobertas pela pós-modernidade, as orientações pedagógicas que partem dos órgãos responsáveis pela educação brasileira apóiam pressupostos contraditórios. Ao lado da apologia do educar, do ensinar, consideram todos os discursos como plausíveis, admitem encontrar a verdade, inclusive em sistemas opostos ou antagônicos, recusam normas, regras e princípios, renegam referenciais, rejeitam qualquer uniformidade ou padronização, abandonam preocupações com os

determinantes sociais e aceitam, naturalmente, a imprecisão de termos e a falta de rigor nos discursos.

No trabalho pedagógico, a busca de um aprofundamento teórico/científico/acadêmico e que permita uma compreensão crítica de sua área de atuação é fundamental ao educador/a para a reversão desta lógica. Conforme apontam Avila e Ortigara (2007, p. 309)

Sem uma crítica consistente – que significa compreender que a sociedade em que vivemos é contraditória e estrutura-se sobre a forma como o ser humano organiza o modo de garantir a sua produção e reprodução – como o professor será capaz de presentificar o conhecimento que possibilite ao aluno superar a imediatividade do cotidiano para alcançar uma sistematização mais consciente com o real, que supera o senso comum ou a aparência do fenômeno?

Somente por meio de uma contínua formação, juntamente com o estabelecimento de um referencial teórico numa perspectiva crítica e com um trabalho pedagógico coerente com este referencial, seria possível pensarmos numa transformação do cotidiano escolar e na conseqüente superação do senso comum.

Livro Didático Público e o trato dado ao conhecimento na Educação Física escolar, mera teorização?

Antes de nos lançarmos na reflexão desta questão que, cotidianamente, ecoa no interior da escola, na fala de muitos professores e professoras, precisamos compreender a lógica de organização deste material, o Livro Didático Público, que se coloca como um instrumento de apoio didático-pedagógico conforme sugerem seus autores/as na apresentação deste material aos alunos;

Neste livro há uma preocupação em escrever textos que valorizem conhecimento científico, filosófico e artístico, bem como a dimensão histórica das disciplinas de maneira contextualizada, ou seja, numa linguagem que aproxime esses saberes da sua realidade. É um livro diferente porque não tem a pretensão de esgotar conteúdos, mas discutir a realidade em diferentes perspectivas de análise; não quer apresentar dogmas, mas questionar para compreender. Além disso, os conteúdos abordados são alguns recortes possíveis dos conteúdos mais amplos que estruturam e identificam as disciplinas escolares. (Livro Didático Público, 2008, p.06)

Os/as autores/as apontam também, que o conhecimento apresentado no livro “será construído por meio do diálogo e da pesquisa, rompendo com a tradição de

separar o espaço de aprendizado do espaço de fixação que, raramente é um espaço de discussão, pois, estando separado do discurso, desarticula o pensamento.” (2008, p.07). Assim, os conhecimentos tratados no LDP foram organizados de acordo com os Conteúdos Estruturantes propostos nas Diretrizes Curriculares, possibilitando com isso;

[...] a abordagem pedagógica das diversas manifestações corporais que foram se constituindo ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. As discussões e as práticas fundamentadas na Cultura Corporal possibilitam a problematização de questões importantes para o desenvolvimento crítico do aluno e a desnaturalização de alguns conceitos como, por exemplo, o de que a competitividade individualista, dos tempos atuais, é inata ao ser humano.

O ser humano é entendido, aqui, como social, histórico, inacabado e, portanto, em constante transformação. Essa compreensão exige da Educação Física uma abordagem teórica que contextualize as práticas corporais, relacionando-as aos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que as constituíram. (Livro Didático Público, 2008 p. 11)

No LDP os conteúdos estruturantes se desdobram em temáticas que pretendem discutir os conhecimentos por meio de conteúdos específicos, ou seja, para o conteúdo estruturante *Esporte*, por exemplo, outras temáticas são tratadas discutindo o futebol, o voleibol e uma análise crítica sobre os esportes e a mídia.

Da mesma maneira acontece com os demais conteúdos estruturantes *Jogos*, *Ginástica*, *Lutas* e *Dança*. O que gostaríamos de destacar aqui, é que a forma como estes conhecimentos estão organizados não são obra do acaso, mas indicam um posicionamento teórico na defesa de conhecimentos que são considerados relevantes para uma leitura de mundo, em que;

A Cultura Corporal, como fundamento para o estudo e o ensino da Educação Física, possibilita a análise crítica das mais diversas práticas corporais, não restringindo o conhecimento da disciplina somente aos aspectos técnicos e táticos dos Conteúdos Estruturantes. (LDP, 2008, p. 11)

Apenas um elenco de conteúdos não garante a sua apropriação pelos/as alunos/as, mas pressupõe que tais conhecimentos podem e devem ser resignificados por meio da mediação do/a professor/a como socializador/a desses conhecimentos.

No que se refere à questão metodológica⁶, o LDP está organizado de modo que a abordagem dos conteúdos parte de uma questão problematizadora central, levando o/a aluno/a ao questionamento sobre tal problemática, e a repensar sua prática social. Continuando com o exemplo do conteúdo estruturante *Esporte* e da temática sobre o futebol, a questão problematizadora parte da análise do jogo fazendo com que o aluno se coloque como um espectador que irá observar o que acontece neste esporte “olhando por trás das cortinas”, ou seja, tentando compreender a lógica de organização do futebol e os elementos que constituem esta prática de forma crítica e contextualizada. Nesta perspectiva, os conteúdos são abordados partindo daquilo que o aluno já conhece, mas ampliando seus conhecimentos de forma mais elaborada, com base nos conhecimentos teóricos que são relacionados com a história, a sociologia, a filosofia, a arte, entre outras áreas do conhecimento, que permitem ao aluno/a estabelecer nexos e significados para o conteúdo em questão. São utilizados como recursos visuais, obras de arte e outras imagens, que permitem questionamentos e análises por parte dos/as alunos/as, sempre instigados e mediados pelo/a professor/a. O LDP se constitui também, de atividades de pesquisa e debates, com vistas ao aprofundamento dos conteúdos trabalhados. Visando articular teoria e prática numa *práxis*⁷ transformadora, as proposições teóricas são perpassadas por práticas e vivências corporais que possibilitam a apreensão do conhecimento e sua reelaboração. Assim, o aluno/a é instrumentalizado/a para avaliar suas práticas e propor novos encaminhamentos, realizando um movimento dialético que lhe permite um retorno a sua prática social de forma ampliada. Como o LDP é composto por diversas Folhas sua construção segue, via de regra, os mesmos princípios metodológicos adotados, variando os conteúdos estruturantes e específicos tratados em cada um deles.

Nesta direção, podemos dizer que o LDP não se caracteriza como “mera teorização” já que partimos da idéia de que a teoria serve para iluminar a prática e

⁶ Conforme o Manual Folhas (disponível no Portal Educacional do Paraná) documento que normatiza a elaboração e os encaminhamentos deste material didático, os passos a serem seguidos possuem o seguinte ordenamento: “a) problema do Folhas, b) desenvolvimento teórico disciplinar contemporâneo, c) desenvolvimento teórico interdisciplinar, d) propostas de atividades (distribuídas ao longo do texto), e) referências” .

⁷ No sentido Marxista, a unidade da teoria e da prática é articulada pelo foco mediador da atividade prática e sua instrumentalidade necessária (“práxis”). A mediação é uma categoria central da Dialética. (Dicionário do Pensamento Marxista. Tom Bottomore, Zahar, 2001, p. 292)

que, refletir sobre a prática também é conhecimento. Esta dicotomia é o primeiro obstáculo que precisa ser superado para um trabalho na perspectiva crítica.

Esta rápida análise no modo de como o LDP se constitui, pretende apontar alguns indicativos para que o/a professor/a e seus/as alunos/as possam realizar um questionamento mais aprofundado deste material, tanto no sentido de apropriação/resignificação como de negação do mesmo no espaço escolar. De uma ou de outra maneira, é preciso debruçar-se sobre questões mais amplas que não se resumem na simples prática pela prática, nem na idéia equivocada de transformar teoria em prática, nem na negação de uma ou da outra, mas no conhecimento da lógica que permanece obscura por trás dessas questões, naturalizando algumas posturas pedagógicas que se reproduzem sem questionamentos.

Educação crítica não é trocar um discurso por outro, mas oportunizar escolhas e para podermos escolher temos que, necessariamente, conhecer quais são as nossas possibilidades. Caso contrário, cairemos na reprodução de discursos como os inúmeros que se levantam no interior da escola e também fora dela, sobre a relevância dos conhecimentos historicamente produzidos para a formação de um aluno/a crítico, com autonomia e em favor de um ensino de qualidade. Precisamos urgentemente nos perguntar, qual conhecimento? Qual qualidade? Que tipo de criticidade e autonomia?

O conhecimento que trata a Educação Física escolar e as tendências pós-modernas.

As nossas teorias mais aprofundadas precisam ser questionadas, para justificar solidamente as nossas práticas e as nossas escolhas, posto que a centralidade do conhecimento está no/a professor/a, é ele/a quem está autorizado a ensinar, pela formação e acúmulo de conhecimentos que possui. Mas se o/a professor/a achar que sabe tudo, para que ele precisa aprender? Para ensinar, pois supostamente só pode ensinar aquele que está disposto a aprender. A resposta parece simplista, mas é muito mais complexa do que a primeira vista pode-se imaginar.

Neste ponto, gostaríamos de defender a idéia de que, a grande questão a ser respondida deveria ser: o que ensinar? Mas, para isso é preciso compreender,

dentre outras coisas, o que ocorreu nas últimas décadas na educação e que levou a grande maioria dos/as professores/as a não perceber, ou a não se preocupar, ou ainda, deixar à margem, o que no nosso entendimento é questão fulcral, o conhecimento crítico que a Educação Física irá presentificar na escola, para a autonomia dos/as alunos/as.

Algumas hipóteses se levantam neste sentido, uma delas diz respeito aos discursos da pós-modernidade que podem ser utilizados como inovadores, mas que atuam na conservação da sociedade tal como está, e em decorrência a escola como espaço de reprodução da ignorância.

Duarte (2001, p.35) realiza uma análise da realidade educacional brasileira e apresenta seus argumentos sobre uma tendência que tem sido a tônica de muitas pesquisas em Educação no Brasil. Destaca a chamada “pedagogia das competências” como emblemática representante de nosso tempo que têm seu vínculo com uma corrente educacional mais ampla identificada pelo autor como pedagogias do “aprender a aprender”. Nesta direção ele nos chama a atenção sobre alguns termos utilizados, principalmente por Philippe Perrenoud⁸, advertindo que numa de suas obras, Perrenoud (1999) apropria-se de expressões já utilizadas pelo movimento escolanovista⁹, dentre elas a idéia de “métodos ativos” tendo como base o treinamento de habilidades.

Estas idéias apresentam um tipo de aprendizagem em que o/a aluno/a é treinado/a para pesquisar e encontrar por si mesmo/a as soluções para seus problemas, ao mesmo tempo, em que o/a professor/a deixa de lado o seu papel de ensinar, se colocando como um incentivador do aprendizado. Para Duarte (2001, p.36) estas noções, nada ingênuas, encontram suporte nas pedagogias das competências, nas pedagogias do aprender a aprender, no construtivismo, nos modelos da Escola Nova, do professor reflexivo, dentre outras.

Nesta perspectiva, este autor identifica certos posicionamentos assumidos como base nas pedagogias do “aprender a aprender” no que se refere ao conhecimento teórico/acadêmico/científico, sendo importante compreender os valores que elas estão postulando para o processo pedagógico.

⁸ Esse pensador é um dos grandes divulgadores da “pedagogia das competências”, tendo publicado várias obras sobre esta e outras temáticas nesta perspectiva (1999, 2000, 2001, 2002).

⁹ Fusari (1992) destaca que "A partir do golpe militar de 1964, diante da impossibilidade de avançar rumo a propostas progressistas de educação, o movimento escolanovista encontrou terreno propício para o seu desenvolvimento." (...) Entram na moda a inovação e a modernização dos meios, passando para segundo plano os próprios conteúdos do ensino."

No primeiro posicionamento, Duarte (2001, p.36) discute que há um interesse maior nas aprendizagens em que está ausente à transmissão do conhecimento por outros sujeitos, uma vez que, é o próprio aluno/a quem toma à frente nesse processo. Ou seja, do ponto de vista desta concepção, existe um maior *status* no aprendizado em que não há a transmissão por outrem aumentando a autonomia dos alunos e alunas. No segundo posicionamento, o autor destaca que, nesta concepção, torna-se mais relevante que o/a aluno/a desenvolva seu próprio método de aquisição do conhecimento, em detrimento ao aprendizado que parte de descobertas e elaborações já realizadas anteriormente. Nesta perspectiva, o método desenvolvido pelo/a aluno/a na apropriação do conhecimento é mais valorizado do que o conhecimento científico já produzido, permitindo-lhe a criação de suas próprias verdades e preferencialmente que possam ser utilizadas no cotidiano. Já no terceiro posicionamento, Duarte (2001, p.37) afirma que o interesse do/a aluno/a nas atividades realizadas, seria o ponto alto do aprendizado, de maneira que a educação esteja inserida de maneira funcional, na linha da educação funcional de Claparède¹⁰.

Os dois primeiros posicionamentos se encontram, conforme analisa o autor, fortemente articulados uma vez que o/a aluno/a busca por si o conhecimento, elaborando seu próprio método. Já no terceiro posicionamento, o motor do processo centra-se nos interesses e necessidades imediatas do/a aluno/a.

O quarto e último posicionamento assumido pelas pedagogias do “aprender a aprender” é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem o acelerado processo de mudanças que ocorrem na sociedade, tornando com isso os conhecimentos cada vez mais provisórios e superficiais. Neste ponto este autor, chama a atenção para o real fundamento desta concepção, que nada mais é que “adaptar” os sujeitos aos ditames da sociedade capitalista, cabendo ao professor/a o papel de conhecer a realidade social, não para realizar a crítica num compromisso com a transformação social radical, mas apenas identificar quais as competências são exigidas dos indivíduos para sua “acomodação”.

E aqui, ressaltamos os perigos que se escondem por trás dessas abordagens, pois, aparentemente, elas parecem muito “eficientes” e podem até ser, conforme os

¹⁰ “A preocupação de Claparède era alcançar uma visão de conjunto da vida mental e de seu mecanismo. Foi com base na concepção biológica que encontrou elementos para compreender o dinamismo da conduta, ancorando o fundamento do processo cerebral no acordo entre a necessidade do organismo e a reação adequada capaz de satisfazê-la, acordo este indispensável à manutenção da vida (Claparède, 1959). Tal concepção biológica levava-o a encarar os fenômenos psíquicos sob o ponto de vista do seu papel, de sua função na vida, de sua utilidade. A pergunta era: para que serve a inteligência?” (CARVALHO, 2002).

propósitos a que servem, mas escondem certos posicionamentos que corroboram com uma mudança nos valores da prática pedagógica e de modo algum auxiliam na autonomia do/a aluno/a, uma vez que aprender “sozinho” é uma forma de manter o/a aluno/a amesquinhado em sua própria visão de mundo, ao contrário de questionar suas crenças, ensinando aquilo que a humanidade produziu e aquilo que temos como conhecimento mais elaborado e mais complexo. Outro aspecto se refere “a criação pelo aluno de suas próprias verdades” e preferencialmente que possam ser “utilizadas” no cotidiano. À primeira vista, isso pode parecer uma vantagem, mas com isso ocultamos uma concepção idealista de verdade e vinculamo-nos a uma compreensão anti-realista de mundo. A verdade não pode ser criada e depois colocada no real, porque a verdade é, ou seja, o real existe independente de nosso reconhecimento dele e será sempre infinitamente mais complexo do que nossa capacidade de representação deste. O que cabe a nós é aproximarmos cada vez mais da realidade. Assim, somente com uma reflexão profunda e radical da realidade é possível sua apropriação e então sua resignificação e este é o papel da escolarização. Mas, o que os autores pós-modernos postulam nada mais é do que uma visão empobrecida da realidade que permite ao aluno/a acomodar-se a ela.

Torna-se necessário um maior aprofundamento destas questões para uma prática pedagógica, e aí se inclua todo o movimento presente nela, que se pretende crítica e formadora de seres humanos emancipados. Vale lembrar, conforme Nagel (2007, p.01, grifo do autor) “o *trabalho de educar* tem cunho social exatamente porque, na história dos homens, ele sempre aparece sob a elucidação de *atos ou pressupostos considerados válidos para assegurar uma sobrevivência (entre os pares) igual, ou melhor, a já existente*”. Torna-se relevante um repensar sobre a função social da escola e em consequência o ato de educar, o que, conforme Nagel (2007, p. 03) “não pode ser simplesmente confundido com o repasse de conhecimentos e valores considerados a *priori* ilegítimos, como propõe uma tese que vem sendo defendida por diferentes autores na pós-modernidade”. Assim, ao pensarmos na autonomia do sujeito, não se pode desconsiderar que o ser humano é um ser social e daí a importância de um trabalho educativo que vise à noção de comunidade, suas conquistas e seu acúmulo de conhecimentos historicamente construídos, até mesmo para que possamos questioná-los. Nesta perspectiva, os conhecimentos formalizados, transformados em conteúdos escolares são de extrema importância para uma resignificação e apropriação do mundo em que

vivemos, de maneira consciente e autônoma, não apenas um conhecimento capaz de “treinar competências”.

Atualmente, podemos identificar alguns posicionamentos que fazem parte de discursos no interior da escola e que reforçam os ditames hegemônicos mascarando e reproduzindo a ideologia dominante e que, pouco a pouco, se tornam parte do imaginário social, conforme Duarte (2001, p.39)

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação.

O que se coloca em questão são as relações das pedagogias do “aprender a aprender” com a *idéia* de que vivemos numa “sociedade do conhecimento”.

Este é um jargão que temos ouvido cotidianamente, acompanhado ainda pelas argumentações de que *“nunca o acesso ao conhecimento foi tão fácil”*, e/ou de que *“as mídias e o avanço tecnológico têm promovido este acesso largamente”*. Mais uma vez cabem alguns questionamentos: De *qual conhecimento* falamos? *Quais sujeitos* estão tendo o acesso a ele? *A que propósitos* servem tais conhecimentos?

Estas ilusões talvez justifiquem a perda da capacidade do ser humano em perceber/compreender como o mundo vem se organizando e como este fenômeno tem sido instaurado, desconstruindo a função da escola e do professor. Conforme destaca Moraes (2003, p. 154, grifo do autor) isto se deve em grande parte por aquilo que ela chama de “marcha à ré intelectual” que nos últimos anos têm desvalorizado os conhecimentos teóricos em todas as instâncias, inclusive no ensino superior e nos cursos de pós-graduação, onde as políticas educacionais promovem um aligeiramento na produção do conhecimento, descaracterizando as funções de docentes e pesquisadores.

O recuo da teoria foi decorrência natural desse processo. Instaurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – uma metafísica do presente. (MORAES, 2003, p.157).

Todo este movimento se reflete em última instância na escola, que é o local onde os professores formados (dentro desta lógica) irão atuar e é também de lá que os discursos pós-modernos apontam que virá a “salvação” de todos os problemas que teimam em aparecer. Nesta lógica, os discursos pragmáticos vão resignificando conceitos, visando alcançar o consenso, conforme adverte Moraes (2003, p.158) “Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulações sociais”. Assim termos e conceitos vão se incorporando aos documentos, falas e práticas dos professores e da escola como um todo e impossibilitando uma crítica radical da realidade, por falta de um conhecimento que permita ir às raízes das questões, um conhecimento que permita contextualizar os discursos que se reproduzem ao longo da história servindo aos mais diversos propósitos.

Está implícita nesta maneira distorcida de ver a realidade uma forma de mascaramento da própria sociedade, ou seja:

A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Assim, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2001, p. 39)

Independente dos adjetivos que lhe seja atribuída, a sociedade continua sendo uma sociedade capitalista e, portanto criadora de falsas ilusões. Estas e outras questões levantadas até aqui, são fundamentais para a compreensão de certos papéis assumidos na escola, por professores e alunos e também no entendimento das possíveis causas da desvalorização do conhecimento científico, considerado como uma forma de *conhecer* que possui o mesmo valor que as outras (senso comum, literatura, religião, etc.) para a formação escolar.

Influenciados por um pragmatismo¹¹ a serviço do capital, o docente nem sempre se percebe como um intelectual de sua área, acreditando muitas vezes que a teoria “serve” apenas para ser “colocada” em prática, reforçando assim a idéia de

¹¹ O termo Pragmatismo foi introduzido na filosofia em 1898, por W. James referindo-se a doutrina exposta por Peirce (1878), segundo a qual “uma *concepção*, ou seja, o significado racional de uma palavra ou de outra expressão consiste exclusivamente em seu alcance concebível sobre a conduta da vida”. (Dicionário de Filosofia, Nicola Abbagnano, Martins Fontes, 2000, p. 784)

“utilidade”, também atribuída ao conhecimento, o que corrobora com o empobrecimento de uma reflexão teórica crítica e das possibilidades de “enchergar” com mais clareza a realidade.

Esta perspectiva é reforçada por Della Fonte (2007);

[...] se a ciência não se dirige para o conhecimento mais adequado possível da efetividade existente, sua atividade se limita, em última análise, a sustentar a práxis no sentido imediato, sua atividade torna-se uma manipulação dos fatos que interessam aos homens e mulheres na prática. Assim, ao contrário da capa de antiontologia radical do neopositivismo, a agenda pós proclama a inevitabilidade da ontologia. No entanto, seu relativismo ontológico reafirma, na prática, o mesmo que Lukács reconheceu no neopositivismo: uma ontologia oculta cuja base está na experiência e nas sensações, e o critério privilegiado é a utilidade. (p.10)

Na esteira desta discussão a autora alerta que para uma reversão desta lógica é fundamental que os profissionais envolvidos com a educação estejam aptos a lutar pela escola como um espaço de acesso ao conhecimento elaborado, imprescindível para uma crítica consciente da realidade de modo que, “restringir o acesso ao saber elaborado só aumenta a desigualdade social e obstrui a possibilidade de uma relação consciente com a vida.” Dessa maneira, a pulverização do conhecimento, juntamente com a superficialidade com que ele é tratado na escola, voltado principalmente a uma aplicação imediata na prática, contribui com os interesses do capital. (DELLA FONTE, 2007, p.14)

Como já referido anteriormente, esta é uma tônica recorrente aos adeptos da “agenda pós-moderna” que segundo esta autora é formada por diversos intelectuais¹² e que dentre outras características procura desviar o foco principal da escolarização, favorecendo a negação do acesso ao conhecimento ou oferecendo-o de forma deteriorada.

É por essa razão que a luta contra o estranhamento engendrado pelas relações capitalistas também se passa pela intolerância contra a desqualificação do saber e da escola. (DELLA FONTE, 2007, p.14)

Não existe outra saída para aqueles profissionais que almejam um trabalho de fato transformador senão apoiado num conhecimento profundo e contínuo de sua

¹² Conforme Della Fonte (2007) “O termo pós-moderno é de difícil precisão. Ao seguir as proposições de Wood (1999), opto por tratá-lo como uma agenda, composta por uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram nas últimas décadas a partir das experiências vividas pela intelectualidade de esquerda no Ocidente, em especial a partir da segunda metade do século XX. Em suas diferentes versões, essa agenda possui, em seu eixo comum, o ceticismo epistemológico que se nutre da postura anti-realista e relativista. Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger são apontados como inspiradores filosóficos da agenda pós-moderna”. (p. 01)

área de atuação, numa reflexão permanente de sua práxis e na organização como prática coletiva do trabalho pedagógico.

Algumas considerações

Em linhas gerais esta Unidade Temática, longe de pretender lançar um manual de utilização do Livro Didático ou de planejamento das aulas, visa trazer elementos para uma reflexão acerca da realidade cotidiana da escola e suas implicações na apropriação/resignificação ou negação do conhecimento, o que somente será possível por meio de uma visão mais alargada dos elementos que compõem esta complexa teia de relações sociais.

A organização do trabalho pedagógico não é neutra ela se dá a partir de uma visão de mundo e tem uma intencionalidade. Esta intenção é fruto de nossa mediação como sujeitos da ação e não como aqueles que são levados ao sabor dos “modismos teóricos”.

A grande maioria dos profissionais da educação entende, defende e afirma realizar o planejamento de suas aulas, mas é preciso repensar com base em quais pressupostos isto ocorre. Não descolando dele, a forma com se realiza a seleção dos conteúdos, o tipo de aluno que se pretende formar e que tipo de sociedade é almejada.

Obviamente, o/a professor/a não é o único agente de transformação e os problemas que enfrenta no cotidiano escolar não dependem apenas dele/a, são de natureza complexa e encontram-se além dos muros da escola. No entanto, é preciso educar os alunos e alunas para enxergarem os problemas que são de natureza social, econômica, política, dentre outras, percebendo a importância do conhecimento como uma arma para a transformação crítica da sociedade. O imobilismo gera estagnação e colabora com o crescimento das desigualdades sociais, a contradição precisa ser explicitada aos alunos/as e isto só é possível indo à raiz das questões. Nesta perspectiva, o educador é aquele que pode e deve por meio de sua intervenção pedagógica, levar o conhecimento aos seus alunos e alunas.

Com base nestes apontamentos, se torna de crucial importância um reencontro com a teoria, lançando luzes sobre os lugares obscuros onde se escondem as falsas ilusões, possibilitando uma análise crítica e aprofundada da realidade, em que o conhecimento possa ser compartilhado, apropriado e resignificado.

ELEMENTOS NORTEADORES PARA O DEBATE DO TEMA

Sistematizando algumas idéias:

1 - A “reflexão pedagógica” na perspectiva da metodologia crítico-superadora é constituída por uma tríade fundamental, que é:

- Diagnóstica – permite/realiza um diagnóstico da realidade.
- Judicativa – realiza um juízo sobre os processos/conteúdos educativos.
- Teleológica – parte de uma determinada visão de mundo.

(Souza, 1987, *apud* Coletivo de Autores, 1992).

A problematização destes elementos, tanto individual como coletivamente, poderia nos auxiliar na compreensão de questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico e também na realização de escolhas que serão materializadas no planejamento e em nosso fazer pedagógico, no mínimo coerentes com nossa opção teórica. Mas para isso, é preciso que tenhamos clareza de alguns posicionamentos assumidos e das respostas que poderíamos dar a alguns questionamentos, dentre eles; - Podemos identificar claramente, com base em quais pressupostos teóricos se fundamenta nossa ação pedagógica? - Reconhecemos as principais abordagens e metodologias de ensino na Educação Física no Brasil? - Adotamos algumas dessas abordagens ou metodologias? - Qual delas? - Quais são as razões que nos levam (ou não) a optar por uma delas?

2 - Existem princípios fundamentais na “seleção e organização dos conhecimentos” compreendidos numa lógica dialética, para a organização do trabalho pedagógico:

- Quanto à **seleção** dos conhecimentos:
 - relevância social dos conteúdos;
 - contemporaneidade do conteúdo;
 - possibilidade sócio-cognoscitiva dos alunos;
- Quanto à **organização** dos conhecimentos:
 - princípio de confronto e da contraposição;
 - simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade;

- espiralidade da incorporação de referências do pensamento;
- provisoriedade do conhecimento.

(COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.30)

Nesta perspectiva de seleção/organização dos conhecimentos, o professor ao planejar necessita responder basicamente a três questões: - O que ensinar? (conhecimentos/conteúdos); - Como ensinar? (metodologia/estratégias); - Para quem ensinar? (que aluno/a - que sociedade). Será que então podemos considerar conscientes nossas escolhas no trato dado ao conhecimento, em nossas aulas? Para trabalharmos numa perspectiva crítica de educação é necessário alterarmos nosso atual modo de pensar por meio de uma nova forma de agir, estudar e de organizar o trabalho pedagógico? De que maneira?

3- As Diretrizes Curriculares de Educação Física (2008, p.43) apontam aspectos referentes ao “Encaminhamento Metodológico”, propondo a organização e sistematização do conhecimento como possibilidade de comunicação e diálogo com as diferentes culturas, numa atitude investigativa e de pesquisa, permitindo ao aluno/a uma ampliação de sua visão de mundo por meio da Cultura Corporal. O documento sugere uma metodologia de ensino que tem como eixo central a apropriação do conhecimento pela práxis, exemplificando a organização de uma aula, sistematizada em três momentos pedagógicos;

No primeiro momento da aula o professor apresenta os objetivos dos conhecimentos que serão trabalhados. Problematiza alguns pontos relevantes, partindo da prática social dos alunos, ou seja, dos conhecimentos prévios e das expectativas sobre os conteúdos que serão trabalhados, caracterizada como uma “primeira leitura da realidade”, numa preparação e mobilização dos alunos para a “construção do conhecimento escolar”.

No segundo momento o professor apresenta os conhecimentos que foram sistematizados e historicamente construídos, oportunizando “condições de assimilação e recriação do mesmo, desenvolvendo assim as atividades relativas à apreensão do conhecimento através da prática corporal”. Realizando também, as intervenções necessárias, para que os objetivos propostos sejam alcançados.

No terceiro momento da aula o professor retoma o diálogo, permitindo ao aluno “avaliar o processo de ensino-aprendizagem, transformando-se intelectual e qualitativamente em relação à prática realizada” (DCE 2008, p. 44).

Analisando esta forma de organização da aula e repensando os diferentes conteúdos de ensino, de que maneira e com quais recortes eles poderiam ser apresentados/trabalhados nesta lógica? A proposição dos encaminhamentos do LDP somente seria possível numa perspectiva de aulas “teóricas”? De que maneira poderíamos utilizar os tempos e espaços escolares, na exploração do LDP como um dos possíveis recursos metodológicos?

4- Existe uma proposição metodológica para organização e estruturação didática da aula na perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada em cinco passos, por Gasparin (2005)

Prática Social Inicial: Conforme o autor, não seria a mera constatação daquilo que o “aluno já sabe”, mas “considerado na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla que do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos etc.” (p.21). Este primeiro passo poderá, por questões metodológicas, se subdividir em outros dois momentos que são; o anúncio dos conteúdos (objetivos do trabalho) e a vivência cotidiana dos conteúdos (o que os alunos sabem e o que gostariam de saber).

Problematização: é o momento da “transição entre prática e teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (p.35). Partindo dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as o professor apresenta os conteúdos sobre as práticas corporais constituídas historicamente.

Instrumentalização: “é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição do aluno para que o assimile e o recriem, e ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal”. As vivências e experiências dos alunos/as transformam-se em instrumentos de recriação do novo conhecimento, num processo de apropriação. Destacando que, somente é possível a criação de

algo novo, por meio de um conhecimento que já está sistematizado, diferentemente da idéia de uma criatividade baseada somente nos conhecimentos prévios dos alunos e alunas.

Catarse: No início do processo pedagógico os alunos podem compreender a realidade empírica de maneira simplista, achando que tudo é natural, foi sempre assim, as condições sociais e materiais não se modificam, não tem jeito, etc. Mas no ponto de chegada, por meio da intervenção do/a professor/a, ele deve ter revisto sua maneira de pensar, compreendendo e resignificando seus (pré)conceitos. A catarse é o momento da síntese, da visão de totalidade sobre determinado conceito, é a demonstração de uma nova postura mental (p.129).

Prática social Final: momento em que aluno e professor se avaliam e são avaliados quanto aos novos conhecimentos adquiridos, ela “ultrapassa o nível institucional, para tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extra-escolar nas diversas áreas da vida social” (p.145). Momento profícuo de diálogos e interações onde se torna fundamental as “amarrações” feitas pelo professor, no sentido de estabelecer nexos entre os diferentes conhecimentos trabalhos e propósitos da aula.

A organização de uma aula, ou de um conjunto de aulas, pressupõe uma metodologia de ensino, pautada num referencial teórico, que por sua vez apontará a maneira como os conteúdos serão trabalhados e os propósitos desse trabalho. Na perspectiva apontada por Gasparin (2005) quais elementos seriam fundamentais ao professor/a para realização das aulas? De que maneira o trabalho coletivo na escola poderia ser considerado facilitador nesse processo? A proposta de organização da aula apresentada nas Diretrizes e a proposta de Gasparin (2005) contêm aproximações, porque partem do mesmo referencial teórico. Seria possível reconhecer no LDP esta mesma lógica de organização, seja na construção de uma aula ou de um conjunto de aulas? Como isso seria poderia se materializar no planejamento?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AVILA, A. B. e ORTIGARA, V. **Conhecimento, sociedade e educação de professores: crítica consistente ou conservadorismo político?** PERSPECTIVA, Florianópolis. V. 25 n 2, 289-313, jul/dez. 2007.

ANGULSKI, C. M; FUGIKAWA. C. S. L.; SANTOS, F. A. dos; GONÇALVES, F. S.; NAVARRO, R. T. **Livro Didático Público de Educação Física: um diálogo com a prática pedagógica**. In: Anais do XV Congresso Internacional de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte/Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007. CD-ROM.

CARVALHO, D. C. de. A psicologia frente à educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**. Vol.7 n.1, Jan./Jun. Maringá, 2002.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722002000100008&script=sci_arttext>

Acesso em: 20/07/2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DELLA FONTE, Sandra S. **Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e gnosiologia marxista**. In: Educação & Sociedade, vol. 28, n. 101, set/dez, 2007. (p. 1525 – 1542)

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, Nº 18, 2001.

Disponível em <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>> Acesso em: 20/03/2008.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 9 ed. 2008.

FREITAS, M. de A. **A lógica cartesiana, tecnicista e empirista enquanto sustentáculo do ethos industrial do Ocidente**. Revista Digital Ciência & Comunicação. Volume 3, Número 4, Julho. 2006. Disponível em:

<http://www.jornalismocientifico.com.br/rev4artigoMarcelFreitas.htm> Acesso em: 10/03/2008.

FUSARI, J. C. **Tendências históricas do treinamento em educação**. Série Idéias, n. 3, São Paulo: FDE, p. 13-27, 1992.

GASPARIN J. P. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores associados, 2005.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de Ciências Humanas. n. 4. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora, Ciências Humanas, 1978.

MORAES M. C. M. de (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAGEL, L. H. **Para que servem os cursos de formação de professores?** Aula inaugural do Curso de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Cascavel, UNIOESTE, 2007. Texto em fase de publicação.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Livro Didático Público - Educação Física**/ vários autores – 2ª ed. Curitiba: SEED-PR, 2008. – 232 p.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED-PR, 2008.
Disponível em www.diaadia.pr.gov.br

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Síntese. Programa de Desenvolvimento Educacional** – PDE, 2008.

PERRENOUD, Ph. **Livros e artigos em português**. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos> Acesso em: 17/07/2008.

PERRENOUD, Ph. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Por que construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades**. Porto: ASA Editores, 2001.

_____. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. Práxis. In: Bottomore, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

Sites consultados:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/sued> (Acesso em: 22/07/2008)

<http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>
(Acesso em: 22/07/2008)

<http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>
(Acesso em: 12/08/08)

<http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/index.php>
(Acesso em: dia 12/08/2008)