



ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PÓS DÉCADA DE 1970

Caderno Temático

**TAPEJARA
2008**



Estrutura Organizacional

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CIANORTE
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL**

Autoria

**MARIA CRISTINA DE FREITAS
(AUTORA E ORGANIZADORA)
IEDA PARRA BARBOSA RINALDI
(ORIENTADORA)**

Área de Atuação

EDUCAÇÃO FÍSICA

**TAPEJARA
2008**

Sumário

APRESENTAÇÃO	3
INTRODUÇÃO	4
TEXTO 1 – ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA	4
TEXTO 2 – ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA	5
TEXTO 3 – ABORDAGEM DE ENSINO ABERTO	7
TEXTO 4 – ABORDAGEM SISTÊMICA	8
TEXTO 5 – ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	9
TEXTO 6 – ABORDAGEM PLURAL	13
TEXTO 7 – ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	13
CONSIDERAÇÕES FINAIS	18
REFERÊNCIAS	19

Apresentação

Este caderno temático é resultado de um trabalho realizado no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, uma iniciativa inovadora de formação continuada e valorização de professores, que possibilitou diálogos entre docentes da Educação Superior e da Educação Básica, que resultaram em ações. Dentre essas ações, apresentamos um trabalho que não deve ser interpretado como um manual, mas como um passo inicial de aprofundamento teórico do tema abordado. Por isso, ao produzir esse caderno temático esperamos colaborar para uma Educação Física que privilegie a cultura corporal de modo a contribuir para a formação de alunos, sujeitos sociais capazes de reconhecer o próprio corpo, autônomos e com uma expressividade consciente.

* MARIA CRISTINA DE FREITAS

* Graduada em Educação Física e Pedagogia. Especialista em Educação a Distância. Professora da Rede Estadual de Educação. Experiência profissional nas áreas de Educação Física e orientação acadêmica na modalidade de Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, segundo Brasil (1998) surgiram novos movimentos na Educação Física escolar, em oposição aos modelos tecnicista, esportivista e biologicista, inspirados no momento histórico social pelo qual passou o país, nas novas tendências da educação de maneira geral, além de questões específicas da própria Educação Física.

Atualmente coexistem na área várias abordagens do ensino de Educação Física, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto do esforço de estudiosos pós década de 1980. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos por vezes divergentes, muitas têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 1998), cuja idéia ultrapasse a visão de que o corpo se restringe ao biológico, ao mensurável.

Mesmo contando com várias abordagens para o ensino da Educação Física esse caderno temático limitou-se às seguintes abordagens pedagógicas: desenvolvimentista, construtivista, ensino aberto, sistêmica, crítico-emancipatória, plural e crítico-superadora.

Texto 1

ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

A abordagem desenvolvimentista tem em Tani seu principal defensor em seus trabalhos de 1987 e 1988 com colaboradores.

A obra mais representativa dessa abordagem é “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. Como destaca



Daolio (2007) essa obra, foi publicada em 1988 por um coletivo de autores composto

pelo próprio Go Tani, Edison de Jesus Manuel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença.

A abordagem desenvolvimentista para Tani *et al.* (1988) é uma proposta dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos que busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar. É uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física escolar.

As principais bases para os estudos dessa abordagem provêm dos trabalhos de Gallahue e Connolly, que apresentam um vasto estudo sobre os aspectos de desenvolvimento e aprendizagem motora da criança.

A abordagem desenvolvimentista tem a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem como base teórica. O principal objetivo é o oferecimento de experiências de movimentos

adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento.

[...] a sua idéia central é oferecer a criança [...] oportunidade de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento [...] (BRACHT, 1999, p. 78).

Nessa abordagem é defendida a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Além disso, três aspectos relacionados ao conhecimento do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança são de suma importância.

[...] em primeiro lugar, o estabelecimento de objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características de cada criança; em segundo lugar, a observação e a avaliação mais apropriada dos comportamentos de cada indivíduo, permitindo um melhor acompanhamento das mudanças que ocorrem e, finalmente, a interpretação do real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano (TANI *et al.*, 1988, p. 2).

Daolio (2007) corrobora destacando que nessa abordagem, a Educação Física escolar propicia à criança a aquisição de habilidades motoras básicas, a fim de que seja facilitada a ela a aprendizagem posterior das habilidades consideradas complexas. A definição dos conteúdos a serem desenvolvidos e das estratégias de ensino a serem utilizadas vai depender justamente dos indicativos oriundos dos processos biológicos de crescimento e

desenvolvimento motor, uma vez que todas as crianças passam pelas mesmas fases de desenvolvimento, podendo haver variações na velocidade do processo.

Nesse sentido, Tani *et al.* (1988) diz que se existe uma seqüência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. A não observância destas características conduz, freqüentemente, ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados. Em conseqüência, queda de motivação e perda de interesse pela Educação Física.

Com isso, percebe-se que a Educação Física, como destaca Daolio (2007) trataria do estudo e da aplicação do movimento; as aulas de Educação Física deveriam propiciar condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente; os conteúdos de ensino seriam definidos com base nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora; haveria relação direta entre as fases normais do desenvolvimento infantil e as tarefas propostas às crianças.

A avaliação, nessa abordagem, dá-se por meio de observações, do processo de aprendizagem motora e estabelecimentos de padrões fundamentais do movimento.

Texto 2

ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

A abordagem construtivista, segundo Bracht (1999) exerceu grande

influência na Educação Física brasileira nos anos 1970 e 1980.

Seu principal representante no Brasil é Freire com a obra



“Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física”, publicada em 1989.

No entanto, Freire

não considera seu trabalho totalmente construtivista (PALAFOX; NAZARI, 2008). Quem iniciou essa tendência no Brasil foi Emília Ferreiro, posteriormente Ana Teberosky, ambas seguidoras de Jean Piaget.

Essa abordagem recebe influências da área da psicologia, tendo Piaget como referencial teórico, especialmente com as obras “O nascimento da inteligência na criança” e “O possível e o necessário, fazer e compreender”.

Na abordagem construtivista Freire dá ênfase ao desenvolvimento cognitivo e considera a cultural infantil como essencial, repleta de jogos e brincadeiras, dando prioridade ao lúdico e ao simbolismo (LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006).

Por isso, faz críticas à forma como a escola trabalha com o corpo e o movimento das crianças. Para Freire,

[...] a escola tradicionalmente tem desconsiderado a cultura infantil, rica em movimentos, jogos, brinquedos e fantasia e tem optado por deixar a criança imóvel, na expectativa de que ela aprenda conceitos teóricos de forma disciplinada, castrando sua liberdade e

criatividade [...] (DAOLIO, 2007, p. 23).

Nessa abordagem o jogo como conteúdo/estratégia tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende (DARIDO, 2001).

[...] é preciso entender que as habilidades motoras, desenvolvidas num contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores. Talvez não se tenha atentado para o fato de que jogos, como amarelinha, pegador, cantigas de roda, têm exercido, ao longo da história, importante papel no desenvolvimento das crianças [...]. Aprender a trabalhar com esses brinquedos poderia garantir um bom desenvolvimento das habilidades motoras sem precisar impor às crianças uma linguagem corporal que lhes é estranha [...] (FREIRE, 1989, p. 24).

Com isso, é possível perceber que Freire (1989) propõe como tarefa da Educação Física o desenvolvimento de habilidades motoras, porém num contexto de brinquedo e de jogo, desenvolvidos a partir de um universo da cultura infantil que a criança possui.

Os conteúdos, na abordagem construtivista, devem ser desenvolvidos numa progressão pedagógica, numa ordem de habilidades, mais simples (habilidades básicas) para as mais complexas (específicas).

Ao propor uma educação de corpo inteiro, Freire, segundo Daolio (2007) propõe uma Educação Física que preserve a condição natural humana das crianças, estimulando suas habilidades motoras e seu desenvolvimento corporal e libertando-a do jugo do contrato social representada pela escola tradicional.

Freire (1989) critica as avaliações realizadas considerando apenas o aspecto motor, sugere avaliações que englobem outros aspectos, como por exemplo, o comportamento social, por meio de uma análise qualitativa, observando as relações entre as crianças e nas verbalizações entre elas e com o professor.

Texto 3

ABORDAGEM DE ENSINO ABERTO

O ensino aberto tornou-se conhecido no Brasil por influência do professor alemão Hildebrandt.

Esta proposta é tratada na obra "Concepções

abertas no ensino da Educação Física" de Hildebrandt e Laging, publicada em 1986.

De acordo com Oliveira (1990) o ensino aberto baseia-se na teoria sociológica do interacionismo simbólico¹ (Mead/Blumer) e na teoria

¹ O interacionismo simbólico tem suas origens no trabalho de George Herbert Mead, porém esse termo (interacionismo simbólico) foi cunhado por Herbert Blumer, seguidor de Mead e sublinha o aspecto subjetivo do comportamento humano presente no grupo social e tem como princípio fundamental que pessoas, individual ou grupalmente, existem em ação (VERGARA; CALDAS, 2005).

libertadora² (Paulo Freire).

Essa abordagem tem como objeto de estudo o movimento e suas relações sociais. No entanto, Hildebrandt, enfatiza a importância do movimento livre em detrimento ao movimento técnico.

[...] As possibilidades de vivência de movimento dos seres humanos no seu mundo são complexas e têm vários níveis. Contudo, o sistema do esporte reduz essas complexas possibilidades de movimento (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003, p. 67).

Hildebrandt-Stramann (2003) classifica uma aula de Educação Física, como fechada quando às definições de situação e as colocações de significados partem de uma forma unilateral do professor e quando nenhuma ou poucas possibilidades são oferecidas aos alunos de trazer suas próprias definições de situações.

O ensino aberto visa possibilitar ao aluno co-participar das decisões sobre objetivos, conteúdos e métodos de ensino das aulas e, portanto, do planejamento do ensino, visando recolocar a subjetividade do aluno no centro da reflexão didática.

Deve ter ficado claro que o processo de ensino dos alunos será subjetivado quando os conteúdos do ensino da Educação Física forem modificados para se tornarem adequados aos alunos, isto é, preparados de modo a ocupar os alunos produtivamente de acordo com seus interesses e necessidades [...]
(HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 29-30).

² A teoria libertadora encontra-se detalhada na obra de Freire (1987).

Para Bracht (1999) essa abordagem trabalha com a perspectiva de que a aula de Educação Física pode ser analisada em termos de um *continuum* que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino, e considerando que a concepção fechada inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico, essa proposta indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas.

Uma concepção de ensino aberta baseia-se na idéia de propiciar ao aluno possibilidades de decidir junto, importando a proporção das possibilidades de co-decisão no “grau de abertura” do ensino de Educação Física [...] (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 11).

Numa concepção de ensino aberto, os alunos devem participar das decisões, a relação professor-aluno estabelece-se dentro de uma ação co-participativa que se amplia de acordo com o amadurecimento e a responsabilidade assumida pelos integrantes do grupo.

As concepções de ensino são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 15).

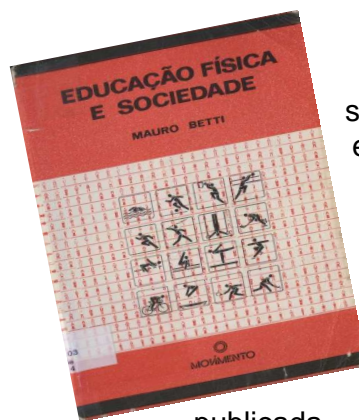
Esta abordagem, como sintetiza Oliveira (1990) desenvolve-se por meio de ações problematizadoras, enfatizando o conhecimento sobre as diversas possibilidades de movimento; as ações metodológicas são

organizadas de forma a conduzir a um aumento no nível de complexidade dos temas tratados e realiza-se em uma ação participativa, na qual professor e alunos interagem na resolução de problemas e no estabelecimento de temas geradores; o ensino aberto exprime-se pela subjetividade dos participantes. Aqui entram as intenções do professor e os objetivos de ação dos alunos.

O ensino aberto, segundo Oliveira (1990) privilegia a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Texto 4

ABORDAGEM SISTÊMICA



A abordagem sistêmica tem em Mauro Betti seu maior expoente. Na obra “Educação Física e sociedade”, publicada em 1991.

Nessa obra, Betti levanta as primeiras considerações sobre a Educação Física dentro dessa abordagem, que prefere o termo abordagem sociológica sistêmica.

De acordo com Darido (1999) a abordagem sistêmica, tem grande influência de áreas, como a sociologia, a filosofia, bem como contribuição da psicologia.

Essa abordagem, segundo Betti (1992) não se constitui como uma metodologia de ensino, mas traz implicações para as múltiplas dimensões sócio-políticas, sócio-psicológicas e didático-pedagógicas da Educação Física e também para o ensino da Educação Física na escola.

Betti (1992) entende que a partir

do conceito de cultura física é possível para a Educação Física superar a antiga dicotomia entre a educação do e pelo movimento, pois para ele, é preciso que haja uma discussão destes assuntos de uma forma mais global. No qual, não seria apenas uma educação buscando uma melhora ou aquisição de mais habilidades motoras ou a busca de algum aprimoramento por meio do movimento e sim uma discussão mais ampla.

Nessa abordagem, Betti (1991) considera a teoria de sistemas como um instrumento conceitual e um modo de pensar a questão do currículo de Educação Física. Como na teoria de sistemas proposta por Bertalanffy, o autor trabalha com os conceitos de hierarquia, tendências auto-afirmativas e auto-integrativas. A Educação Física, nessa abordagem, é entendida como um sistema hierárquico aberto, pois recebe influências da sociedade ao mesmo tempo em que a influencia. Procura na definição de vivência corporal o movimento de introduzir o aluno nos conteúdos oferecidos na escola, oportunizando a experiência da cultura de movimentos.

Assim, o papel da Educação Física é,

[...] integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física [...] (BETTI, 1992, p. 285).

Por isso, os conteúdos devem ser tratados de forma a oportunizar aos alunos a explorarem suas vivências e experiências das manifestações e da cultura corporal como o jogo, dança, esportes, lutas e ginásticas não deixando de lado as questões cognitivas e afetivas de suas práticas (DARIDO, 1999).

Na abordagem sistêmica, existem dois princípios fundamentais. O princípio da não-exclusão que, segundo Daolio (2007) prega que os conteúdos e métodos da Educação Física devem incluir a totalidade dos alunos e o princípio da diversidade que defende que os conteúdos de Educação Física devem oferecer variedade de atividades, com o intuito de permitir ao aluno escolher criticamente, de forma valorativa, seus motivos-fins em relação às atividades da cultura corporal de movimento.

Dentro dessa abordagem, o profissional de Educação Física em sua atuação pedagógica precisa saber, de certa forma, ler, aceitar e compreender os significados originais do grupo alvo de seu trabalho, a fim de conseguir empreender sua ação pedagógica intencional, considerando também os seus significados e aqueles atribuídos ao longo da tradição da cultura corporal de movimento (DAOLIO, 2007).

A avaliação nessa abordagem dá-se por meio da observação sistematizada.

Texto 5

ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA



A abordagem crítico-emancipatória tem como principal idealizador Elenor Kunz, com as obras “Educação Física: ensino & mudanças”, publicada em 1991 e “Transformação didático-pedagógica do esporte”, publicada em 1994.

Essa abordagem tem como base a teoria sociológica da ação comunicativa, idealizada por Jürgen Habermas, e a tendência educacional progressista crítica (LARA *et al.*, 2007).

A abordagem crítico-emancipatória pretende o resgate da linguagem do movimento humano como forma de expressão do mundo social. Para tanto, busca articular uma prática do esporte condicionada a sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a educação contribua para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens. Pois, segundo Kunz é pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos.

Fica evidente que para essa compreensão do esporte os alunos devem ser instrumentalizados além de capacidades e conhecimentos que lhes possibilitam apenas praticar o esporte. Nesse sentido, é de mais alta importância, sem dúvida, a competência comunicativa que lhes possibilita a comunicação, não apenas sobre o mundo dos esportes, mas para todo o seu com o mundo social, político, econômico e cultural (KUNZ, 1994, p. 29-30).

Com isso, percebe-se que Kunz, como enfatiza Daolio (2007) faz uma discussão sobre o movimento humano, criticando a visão que o concebe apenas como fenômeno físico que

pode ser reconhecido e esclarecido de forma simples e objetiva, independente do próprio ser humano que o realiza.

Kunz coloca que esta abordagem na prática, precisa estar acompanhada de uma didática comunicativa, que se orienta pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente do aluno sobre os assuntos abordados em aula. Pois, essa abordagem pretende o resgate da linguagem do movimento humano, que é o objeto central do trabalho pedagógico da Educação Física escolar, como forma de expressão de entendimento do mundo social.

Além disso, Kunz (1994) destaca que o fenômeno social do esporte deve ter a capacidade de colocar o praticante na situação dos outros participantes no esporte; ser capaz de propiciar a visualização dos componentes sociais que influenciam todas as ações sócio-culturais no campo esportivo; além de poder desenvolver as competências da autonomia, interação social, bem como da competência objetiva.

Com isso, em vez de ensinar os esportes na Educação Física pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que tornam o fenômeno esportivo transparente, permitindo aos alunos a melhor organização da realidade do esporte, dos movimentos e dos jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades; a interação solidária e social em princípios de co e autodeterminação; e se expressar como ser corporal no diálogo com o mundo.

Para Kunz, o movimento deve ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, uma vez que é pelo seu “se-movimentar” que ele percebe, interage com os

outros, atua na sociedade.

O “se-movimentar” é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo [...] (KUNZ, 1991, p. 174).

O conteúdo para o ensino dos esportes na Educação Física não pode ser apenas prático, deve ser também problematizado. Além das análises críticas do esporte, deve ser oferecida a oportunidade de tematizar o esporte de diferentes formas e perspectivas, através de programas ou cursos específicos.

Para tanto, conforme Darido (2001) o papel do professor na abordagem crítico-emancipatória confronta, num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino, o que denominou de transcendência de limites. Concretamente a forma de ensinar pela transparência de limites pressupõe três fases. Na primeira os alunos descobrem, pela própria experiência manipulativa as formas e meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos. Devem também, manifestar pela linguagem ou representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição, e por último, os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem.

Uma concepção de ensino que se orienta nos pressupostos desta perspectiva estabelecida e que se explica na prática pela didática comunicativa, privilegia para esta interação e para a linguagem: o saber-fazer, o saber-pensar e o saber-sentir (KUNZ, 1994).

Outro princípio importante nessa abordagem é a noção de sujeito, que segundo Bracht (1999) é tomada numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.

Nesse sentido, Daolio (2007, p. 37) salienta que a abordagem crítico-emancipatória pressupõe,

“[...] o envolvimento do ser humano como sujeito da ação sempre na sua intencionalidade, constituindo o sentido/significado do seu “se-movimentar” [...]”.

Em suma, Kunz defende o ensino crítico e com sentido da emancipação do sujeito, sendo este um ser-no-mundo, e o movimento humano é o diálogo deste com o mundo, dando um sentido e um significado no seu “movimentar-se” (LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006).

A avaliação nessa abordagem é vista como não punitiva, privilegiando-se a auto-avaliação.

Texto 6

ABORDAGEM PLURAL

A abordagem plural é tratada na



obra “Da cultura do corpo”, publicada em 1995, que tem em Jocimar Daolio seu maior representante.

Essa tendência tem como base a antropologia e os autores Marcel Mauss e Clifford Geertz.

A abordagem plural discute a Educação Física escolar numa perspectiva cultural, na qual considera a Educação Física como parte da cultura humana. Ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história. É nesse sentido que se tem falado atualmente de uma cultura corporal, ou cultura física, ou, ainda, cultura de movimento (DAOLIO, 1996).

Daolio entende que a Educação Física escolar é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em certos valores. Por isso, ele propõe uma Educação Física plural, cuja condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos. Esta Educação Física plural parte do pressuposto que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Sendo eles diferentes e tendo a aula que alcançar todos os alunos, alguns padrões de aula terão que, necessariamente, ser reavaliados.

De modo geral, a Educação Física plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos. Obviamente, que seu

objetivo não será a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo. Os elementos da cultura corporal serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos (DAOLIO, 1996).

Nessa abordagem não há uma proposta definida para a avaliação.

Texto 7

ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

A abordagem crítico-superadora é retratada na obra “Metodologia do ensino de Educação Física”, publicada em 1992, por um grupo de pesquisadores tradicionalmente denominados por coletivo de autores composto por Carmem

Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter



Bracht.

A abordagem crítico-superadora baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica³ de Dermeval Saviani. É uma concepção propositiva, pois estabelece critérios para a sistematização dessa disciplina no âmbito da escola.

³ A pedagogia histórico-crítica encontra-se detalhada nas obras de Saviani (2001) e Gasparin (2002). Essa pedagogia será abordada no próximo item desse texto, haja vista que a metodologia crítico-superadora embasa-se nessa pedagogia.

Soares *et al.* (1992) defende que uma proposta crítica de Educação Física, deve partir de uma análise das estruturas de poder e dominação constituídas em nossa sociedade. Sociedade essa que pode ser entendida como sociedade de classes, onde o movimento social caracteriza-se pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses.

[...] os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, enfim, às condições dignas de existência.

Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio (SOARES *et al.*, 1992, p. 24).

Percebe-se então que os interesses das classes são diferentes e antagônicos. Com isso, há momentos em que se acirra o conflito, o que vem a provocar uma crise. É dessa crise que emergem as pedagogias. Soares *et al.* (1992) destaca que uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses. Diante disso, pode-se dizer que, a abordagem crítico-superadora trata-se de uma pedagogia emergente

que busca responder determinados interesses de classe, neste caso, da classe trabalhadora.

A abordagem crítico-superadora tem inspiração no materialismo histórico-dialético⁴ de Karl Marx e compreende a Educação Física escolar como uma disciplina que trata pedagogicamente, de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal, onde visa a aprendizagem da expressão corporal como linguagem.

[...] A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações (DAOLIO, 2007, p. 29).

Para Souza (1987 apud SOARES *et al.*, 1992) na abordagem crítico-superadora a reflexão pedagógica deve ser diagnóstica, porque remete a constatação e leitura dos dados da realidade; judicativa, porque explicita valores a partir de uma ética voltada para os interesses de uma classe social; e teleológica, porque aponta para uma direção clara de transformação da realidade.

Além disso, essa abordagem, segundo Daolio (2007) coloca-se em oposição à perspectiva tradicional de

⁴ O materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado. O materialismo histórico ressalta a força das idéias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou, por isso, destaca a ação dos partidos políticos e dos agrupamentos humanos, cuja prática social pode produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais (MARX, 1988).

Educação Física que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do ser humano, pois, de acordo com Soares *et al.* (1992) esta visão contribuiu e tem contribuído para a manutenção da estrutura da sociedade capitalista, defendendo os interesses da classe dominante no poder.

Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-a da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (SOARES *et al.*, 1992, p. 36).

A abordagem crítico-superadora busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo em que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal. Assim, essa abordagem,

[...] Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no

decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992, p. 38).

Com isso, percebe-se que essa abordagem propõe olhar para as práticas constitutivas da cultura corporal como “práticas sociais”, ou seja, produzidas pela ação (trabalho) humana com vistas a atender determinadas necessidades sociais. Assim, as atividades corporais, esportivas ou não, componentes da nossa cultura corporal, são vivenciadas – tanto naquilo que possuem de “fazer” corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre o significado/sentido desse mesmo “fazer” (OLIVEIRA, 1990).

Para Daolio (2007) o mérito da abordagem crítico-superadora está no estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Com isso, às várias manifestações corporais humanas, em vez de serem tomadas como conteúdos tradicionais devem ser vistos como construções históricas da humanidade.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como

respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (SOARES *et al.*, 1992, p. 39).

A reflexão sobre a cultura corporal, segundo Soares *et al.* (1992) contribui para a afirmação dos interesses das camadas populares, na medida em que desenvolve-se uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

A avaliação, nessa abordagem, é entendida como algo além da aplicação de testes, levantamento de medidas, seleção e classificação de alunos. Pois, esta forma reducionista das possibilidades pedagógicas da Educação Física, limita as finalidades – à medida que é entendida e tratada como um procedimento para atender exigências burocráticas da escola ou a legislação vigente; as formas – testes esportivos-motores, a fim de selecionar alunos para competições; e os conteúdos da avaliação – advindos do esporte. Por isso, segundo Soares *et al.* (1992) a avaliação é criticada, por estimular a prática discriminatória, enfatizando o esforço individual e desestimular os alunos menos aptos ou que não tem interesse pelo rendimento esportivo.

Pedagogia Histórico-Crítica

A abordagem crítico-superadora tem como ponto de partida a pedagogia histórico-crítica. Essa pedagogia é uma metodologia de ensino-aprendizagem que apresenta características como: uma nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes, novo processo de

estudo por parte do professor e novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo prática-teoria-prática.

Para tanto, essa pedagogia adota a teoria dialética do conhecimento e a teoria histórico-cultural como suporte epistemológico, e representa um esforço e uma tentativa de traduzir, para a prática pedagógica e discente a pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2002).

A pedagogia histórico-crítica é articulada em cinco momentos: a) prática social inicial; b) problematização; c) instrumentalização; d) síntese; e) prática social final. Os respectivos momentos articulados serão separados a seguir, de forma didática, apenas para fins de estudos, mas com certeza constituem-se como um todo em constante movimento, integração e superação.

A prática social inicial é o primeiro momento da pedagogia histórico-crítica e caracteriza-se como uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. Nesse primeiro momento, segundo Saviani (2001) o ponto de partida que é comum a professor e aluno.

No entanto, conforme Gasparin (2002) cada agente se posiciona diferentemente em relação a prática social inicial como um todo. Assim, professor e alunos, na relação pedagógica, também possuem níveis diferenciados de compreensão da mesma prática social.

[...] Em princípio, o docente situa-se em relação à realidade de maneira mais clara e mais sintética que os alunos. Quanto a estes, pode-se afirmar que, de maneira geral, possuem uma visão sincrética, caótica. Frequentemente é uma percepção de senso comum,

empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural. Todavia, essa prática do educando é sempre uma totalidade que representa sua visão de mundo, sua concepção da realidade, ainda que, muitas vezes, neutralizada (GASPARIN, 2002, p. 18).

Com isso, percebe-se que, a prática social inicial, para o aluno, consiste no primeiro contato que mantém com o conteúdo sistematizado que será trabalhado pelo professor.

De acordo com Gasparin (2002) antes de iniciar o trabalho propriamente dito, os alunos devem ser informados de que o conteúdo será abordado numa determinada linha política, através do processo teórico-metodológico que tem o materialismo histórico⁵, com a finalidade de transformação social. Depois, o professor deve comunicar o conteúdo a ser trabalhado. Dialoga com os alunos sobre o conteúdo, pois, com isso, busca evidenciar qual é o domínio que o aluno já possui e que uso faz dele na prática social cotidiana.

[...] É a manifestação do estado de desenvolvimento dos educandos, ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e remotas de existência do conteúdo em questão [...] (GASPARIN, 2002, p. 23).

A prática social inicial, conforme Gasparin (2002) é sempre uma

⁵ O materialismo histórico é compreendido por Saviani (2005) como a compreensão a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

contextualização do conteúdo. Além disso, é um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação aquele tópico a ser trabalhado.

Esse momento é importante porque a partir de sua explicitação, o professor pode tomar conhecimento do ponto onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior. Para tanto, Gasparin (2002) coloca que, nessa pedagogia, podem ser utilizadas duas formas de encaminhamento da atividade, ou seja, o anúncio dos conteúdos e a vivência cotidiana dos conteúdos.

O anúncio dos conteúdos realiza-se quando o professor informa aos alunos quais tópicos e subtópicos serão abordados e a vivência cotidiana dos conteúdos consiste no levantamento que o professor fará em relação aos conteúdos a serem trabalhados, onde é possibilitado ao aluno demonstrar o que já sabe do conteúdo e que gostariam de saber a mais.

A problematização consiste no segundo momento da pedagogia histórico-crítica e é a junção da prática inicial com o conhecimento científico elaborado.

Para Gasparin (2002) a problematização, representa o momento do processo em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento, ou seja, é o momento em que começa a análise da prática e da teoria.

As principais interrogações levantadas no primeiro momento são nesse momento selecionadas. Tanto que na problematização,

[...] Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que

conhecimento é necessário dominar (SAVIANI, 2001, p. 71).

Com isso, é possível constatar que a problematização tem como finalidade selecionar as principais questões levantadas na prática social. Essas questões em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos (GASPARIN, 2002).

No entanto, as questões levantadas na prática social inicial não são respondidas nesse momento. Pois, a problematização, apenas prepara o aluno para analisar e apreender, o conteúdo em suas múltiplas dimensões.

De modo geral, a problematização é o fio condutor do processo ensino-aprendizagem, pois nesse momento do processo, o professor ativamente estará reestruturando e refletindo sobre sua mediação.

A instrumentalização é o terceiro momento da pedagogia histórico-crítica e realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico.

Para Saviani (2001, p. 71) a instrumentalização,

[...] Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social [...].

A instrumentalização, segundo Gasparin (2002) é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. Além disso, a tarefa do

professor consiste em trabalhar com este conteúdo e contrastá-lo com o cotidiano. Mas, os alunos devem ser incentivados e desafiados a elaborar uma definição própria do conceito científico proposto.

Em suma, na instrumentalização, o trabalho do professor desenvolve-se através de ações intencionais que conduzem os alunos à reflexão sobre os conceitos que estão sendo propostos. A fim de que o trabalho de todo o processo ensino-aprendizagem apresente-se como um grande instrumento na transformação de um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo (GASPARIN, 2002).

A catarse é o quarto momento da pedagogia histórico-crítica. Nesse momento, a operação fundamental para a construção do conhecimento é a síntese.

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e da prática que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola [...] (GASPARIN, 2002, p. 128).

A catarse, como destaca Wachowicz (1989 apud GASPARIN, 2002) é a verdadeira apropriação do saber por parte dos alunos, ou seja, é a nova postura mental do aluno, que deve ser capaz de reunir intelectualmente o cotidiano e o científico, o teórico e o prático demonstrando através da avaliação, o quanto se aproximou da solução das questões levantadas e trabalhadas nas fases anteriores do processo pedagógico.

Por ser o momento da efetiva aprendizagem, a catarse é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu (GASPARIN, 2002).

Esse também é o momento em que devem ser retomados os objetivos propostos na prática social inicial e trabalhados nas fases subseqüentes, verificando se foram atingidos pelos alunos. Pode ser traduzida em: elaboração teórica da nova síntese e expressão prática da nova síntese.

Ao chegar na elaboração teórica da nova síntese, o educando deve elaborar mentalmente a sua apreensão sintética do conteúdo, reunindo as muitas faces, as plurideterminações sob as quais o assunto foi tratado.

A catarse é o momento em que o aluno manifesta para si mesmo e quanto aprendeu. É sua nova visão a respeito do tema estudado.

A prática social final é o quinto momento da pedagogia histórico-crítica. Este momento do método é o ponto de chegada.

[...] Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos (GASPARIN, 2002, p. 143).

Nesse momento, professor e alunos modificam-se intelectual e quantitativamente. Assim, ambos se posicionam de maneira diferente perante prática social do conteúdo que foi adquirido.

A prática social final, segundo Gasparin (2002) explicita em que consiste o novo agir do educando, seu retorno à prática inicial, prática esta vista agora sob uma nova perspectiva. Nesse momento, também são mostradas ainda as intenções e os compromissos sociais do aluno por ter aprendido o novo conteúdo.

A catarse possibilita ao aluno agir de forma autônoma. Pois, a prática social final é a nova maneira de compreender a realidade e de

posicionar-se nela, ou seja, é a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. Além disso, de acordo com Gasparin (2002) é o momento em que professor e aluno, havendo se aproximado na compreensão do novo conteúdo, dos novos conceitos, mantêm um diálogo. Assim sendo, a realização dessa fase com os alunos, em aula, envolve basicamente: uma nova atitude prática e uma proposta de ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre as abordagens pedagógicas são muito pertinentes à Educação Física, uma vez que, por meio dessas discussões é possível repensar a área e contribuir para que avanços aconteçam na Educação Física escolar.

Diante disso, apresentamos esse caderno temático algumas abordagens pedagógicas da Educação Física pós década de 1970, dando ênfase na abordagem crítico-superadora que propõe uma prática progressista comprometida com paradigmas que se diferem dos médico-biológicos, e que tem suporte teórico nas ciências humanas e sociais.

No entanto, para que a abordagem crítico-superadora seja efetivada como proposta pedagógica no âmbito escolar é necessário que transformações ocorram na Educação Física. Para isso, é necessário mudar as referências sobre as quais a Educação Física historicamente se estabeleceu. Isso, segundo Mello (2003) é uma necessidade premente para atingir tal objetivo.

Enfim, ao refletir sobre as abordagens pedagógicas espera-se que a prática pedagógica nas aulas de Educação Física seja repensada e/ou transformada.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, 1992, p. 282-287.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, v. 19, n. 48, ago., 1999, p. 69-88.
- BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 7.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **Educação física e o conceito de cultura**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- _____. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, 1996, p. 40-42.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Lazer & Sport, 1999.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- HILDEBRANDT, R. D.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- _____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B.; MONTENEGRO, J.; SERON, T. D. A dança e ginástica nas abordagens metodológicas da educação física escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, jan., 2007, p. 155-170.
- LAVOURA, T. N.; BOTURA, H. M. L.; DARIDO, S. C. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 17, n. 2, 2006, p. 203-209.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Record, 1988.
- MELLO, A. da S. Cultura corporal: pressupostos, representações sociais e reflexões acerca desta proposta pedagógica. In: **XIII Congresso**

Brasileiro de Ciências do Esporte, 2003.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 8, n. 1, 1990, p. 21-27.

PALAFIX, G. H.; NAZARI, J. Abordagens metodológicas do ensino da educação física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n. 112, set., 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 10 maio 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARGAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação física escolar**: fundamentação de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista dos anos 1980 e 1990. **RAE**, v. 45, n. 4, out./dez., 2005, p. 66-72.