

TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DAS TENSÕES HISTÓRICAS ÀS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Cristiano Mezzaroba

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Fabio Zoboli

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Resumo

O presente ensaio trata da problemática da teoria e da prática no âmbito da Educação Física (EF) escolar. Ao versar sobre este litígio histórico, o texto tem como objetivo vislumbrar possibilidades de superação da mesma. Para tanto, foi feito um estudo bibliográfico a fim de estabelecermos as tensões que pautam tal relação na EF para posteriormente trazermos subsídios teóricos que apontem o suplantar de tal binário. Concluiu-se que a oposição entre teoria e prática teve muitos avanços em termos acadêmicos nessas três últimas décadas no campo da EF, mas ainda falta que esse avanço chegue com a mesma força no âmbito escolar. O que prevalece é um conservadorismo histórico, ora aliviado por projetos bastante localizados e bem sucedidos.

Palavras-chave: Educação Física e Treinamento. Conhecimento. Cultura.

Introdução

Neste ensaio teórico pretendemos refletir sobre uma problemática que persegue a Educação Física (EF) quando pensada no contexto escolar: a relação teoria e prática. Sendo um campo do conhecimento que está em constante construção e crescimento, com seus avanços e recuos, próprios de uma sociedade dinâmica que se reconfigura a todo instante, a EF, como campo profissional, também passa por seus momentos reflexivos.

Não pretendemos aqui colocar um posicionamento fixo, imutável, verdadeiro sobre o real objeto da EF, o que a legitima ou a legaliza, a sua especificidade ou qualquer outra questão desta ordem. Nosso propósito, mais simples, será resgatar discussões históricas bastante debatidas no campo acadêmico, com o intuito de apresentar

possibilidades àqueles que hoje se inserem no campo pedagógico da EF escolar brasileira.

Tratar das questões entre “teoria e prática” pressupõe “tocar nas grandes feridas” ainda presentes na EF. Por que, sempre que abordamos tal problemática, uma das primeiras expressões que aparecem é a clássica “na prática, a teoria é outra”? Será que não é possível partirmos para um caminho em que teoria “e” prática andam juntas, mas não como paralelas que nunca se encontram? Será que já não está na hora de deixarmos de hierarquizar uma em detrimento da outra? Podemos pensar, talvez, como a citação abaixo, extraída de uma Proposta de Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer 28/2001):

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2001, p. 9).

Quando suspendemos os diálogos sobre tal discussão, vemos que é possível pensarmos numa relação sinérgica entre teoria e prática¹ quando acreditamos que teoria e empiria são coisas indissociáveis; quando o próprio professor daquele contexto escolar se vê/age como um observador privilegiado, assumindo a figura de pesquisador de seu próprio locus, pelo olhar e sentimento mais apurado daquilo que lhe acontece; quando as experiências desse professor/pesquisador são consideradas essenciais; e por último, quando há coerência entre os objetos que serão investigados e os instrumentos de pesquisa.

Por outro lado, quando reforçamos o dito popular de que “na prática, a teoria é outra”, quando pensamos que alguém pesquisa para outro alguém “aplicar” esse conhecimento investigado, quando há distanciamento ao objeto, na mera suposição por meio de teorias abstratas, quando se desconsidera a trajetória de formação do professor/pesquisador e quando há incoerência entre os objetos que serão investigados e os instrumentos de coleta – vemos que é impossível haver o devido diálogo entre teoria e prática.

Betti (1996), em uma de suas tentativas de problematizar a tensa – porém necessária – relação entre teoria e prática, em seu texto Por

1-Sobre tal relação, em especial ligada à questão curricular, ver Darido (1995).

uma teoria da prática, considerou que essa discussão dualista no âmbito acadêmico da Educação Física brasileira polarizou duas matrizes: uma que considerava a Educação Física como área do conhecimento científico, outra que a considerava como prática pedagógica. Com isso, teoria, vista como um polo restrito aos conhecimentos sistematizados (conhecer), e prática, compreendida como outro polo no qual ocorre a aplicação de determinado conhecimento (intervir), no processo histórico da Educação Física, foram colocadas como concorrentes, práticos de um lado (os que fazem) versus estudiosos de outro (os que pensam).

Tal oposição, ora valorizando mais a teoria em detrimento da prática, ora colocando a teoria como subordinada da prática, como temos notado, em nada tem acrescentado aos saberes e fazeres da Educação Física. Obviamente que cada uma delas mantém suas particularidades e especificidades, mas não devemos entendê-las de maneira tão dissociadas assim. Devemos, conforme Betti (1996), encontrar a mediação entre esses dois polos, suas interdependências.

Conforme Betti (1996, p. 114), há uma dialética entre teoria e prática, ou uma teoria da prática, como tal autor propõe:

Os problemas/questões emergem da prática, e sua articulação vem a constituir uma problemática, que questiona as Ciências e a Filosofia. Como resultado da pesquisa científica e da reflexão filosófica emergem novas perspectivas e questões sobre a prática, bem como indagações sobre as próprias possibilidades das teorias científicas e filosóficas existentes atenderem as demandas da pesquisa em Educação Física. Surgem também indicações para transformação da prática. Adquirimos assim da prática uma visão mais sofisticada, questões mais complexas emergem, aparecem problemas onde tudo parecia estar bem... Novos questionamentos são enviados às Ciências e à Filosofia, a partir de uma prática revisitada.

Assim, tendo como pano de fundo as discussões que são oriundas da problemática da teoria e prática na EF, num primeiro momento elaboramos uma discussão em torno das tensões históricas entre teoria e prática no que se refere ao campo da EF escolar brasileira. Na sequência do texto, arriscamo-nos a visualizar possibilidades, momento em que trazemos uma série de discussões na tentativa de anun-

ciar maneiras para que as críticas até então colocadas possam ser superadas e, enfim, a EF avançar significativamente e qualitativamente enquanto práxis pedagógica.

Educação Física Escolar: tensões históricas entre teoria e prática

Historicamente, o que se percebe é que a EF sempre esteve mais legalizada do que legitimada ²– exemplo disso é que, em momentos de grande importância, determinadas questões sempre foram colocadas por via de portarias, decretos e leis, ao invés de se legitimarem perante a sociedade – talvez por serem vistas eminentemente como algo “prático”. Arquétipo do que aqui mencionamos são os decretos 5540/68 e 5692/71 e o Parecer 853/CFE/71, os quais atribuíam à EF seu caráter de “atividade” (PINTO, 2002). Tal mudança, ao menos no plano normativo, só ocorreu com a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que considerou a EF como um “componente curricular”, deixando de ser apenas algo “prático”, mas algo que deve ser tratado como “conhecimento”.

Para nos ajudar a melhor compreender o que seria a Educação Física como componente curricular, trazemos uma argumentação de Melo (2006, p.188):

A LDB de 1996 coloca a Educação Física como componente curricular, fato que exigiu um novo pensar e um novo agir dos seus professores. O novo pensar é caracterizado pela necessidade de se conceber a Educação Física na escola nas mesmas condições dos demais componentes curriculares, nos quais a organização dos seus aspectos didáticos os consolidam na educação escolarizada. Exige-se, também, uma participação mais efetiva dos professores de Educação Física na concepção do projeto pedagógico, pois, ao considerá-la como componente curricular, as suas práticas deverão ser orientadas pelas diretrizes do projeto pedagógico da escola. Então, se os professores ficarem ausentes dos momentos de planejamento escolar, será

2-Bracht (1997) afirma que é tarefa nossa, enquanto professores de EF, desenvolver um corpo teórico deste componente curricular, já que somos os sujeitos que constituímos tal área. E para isso é necessária investigação pedagógica diferente da que se fez e se vem fazendo na EF brasileira (àquela ligada à aprendizagem motora, psicomotricidade, crescimento e desenvolvimento etc.).

difícil imaginar ações pedagógicas coerentes e pautadas nos eixos pedagógicos que organizam o trabalho escolar nos diferentes componentes.

Além disso, a EF e trabalhos manuais se apresentam rotulados numa cultura que os estigmatizam como menores no âmbito escolar. As práticas corporais parecem não encontrar espaço nem importância dentro dos muros da escola. Assim, a disciplina de EF passou a se enquadrar dentro da escola como sendo uma disciplina menor por estar ligada a um conjunto de atividades corporais feitas no pátio da escola, quando não confundida com o próprio “recreio escolar” ou, em geral, como momento de recreação. A EF – pensam alguns – não ensina o aluno a pensar, esse papel é exclusivo das disciplinas ditas teóricas: esse pensamento perdurou, e ainda perdura, em vários segmentos escolares.

Nesse sentido, Bracht (1999a, p.71) menciona que:

Tanto as teorias da construção do conhecimento como as teorias da aprendizagem, com raras exceções, são desencarnadas – é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo. Inclusive as teorias sobre aprendizagem motora são em parte cognitivistas. O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado.

Outra materialização com o descaso do corpo no contexto escolar é o fato de a EF ser facultativa, no Ensino Médio, no caso do aluno que cumpre uma jornada de trabalho igual ou superior a 06 (seis) horas e para alunos maiores de 30 (trinta) anos, dentre outras excepcionalidades. Esse regime é garantido sob o regimento da Lei de Diretrizes e Bases outrora citada, a LDB/96. Frente a isso, se analisarmos o sujeito que trabalha, podemos constatar duas coisas, no que tange à práxis da EF:

- 1.O fato de ser facultativo ao trabalhador dissemina uma ideia errônea de que a prática da atividade física (como se a EF fosse apenas este tipo de “prática”) desencadeia maiores graus de cansaço nos alunos, inibindo seu desempenho escolar nas demais disciplinas.
- 2.Sendo facultativa para o trabalhador, a EF trabalha com o corpo-objeto e não com o corpo-sujeito. Será que o trabalhador não precisa vi-

venciar experiências corporais para que, a partir de tais vivências, ele possa ter uma vida mais esclarecida no que se refere ao universo das práticas corporais?

O biologicismo encarnado no desporto e na calistenia dá à EF esse caráter de “atividade física” como uma práxis produtiva e não como experiência de vivências corporais. Essa é outra questão importante a destacar e que foi denunciada por Bracht (1997) ao considerar que a produção do conhecimento na/para a EF sempre esteve pautado no âmbito das ciências naturais de matriz positivista. Isso pode ser apontado como um problema, já que o próprio positivismo, intrinsecamente, faz uma separação entre teoria e prática e concebe o conhecimento científico produzido como inútil à prática pedagógica.

No entanto, quando falta um professor de sala de aula, é também comum que seja solicitado ao professor de EF que ele fique com a turma que está sem aula e sem professor, que ele acople junto a seus alunos essas pessoas, ou então se pede simplesmente para que esse professor as distraia e ocupe. Isso demonstra que os alunos que estão usufruindo de uma aula de EF não precisam de exclusividade naquele momento, podem dividir o professor e a aula com turmas externas e com qualquer atividade que tome o tempo livre.

Frente a realidades como essas, percebemos que, historicamente, não coube à EF – nem ao seu professor – um pensar com responsabilidade teórica, bastavam as técnicas e as regras do desporto ou das atividades a serem executadas, quando não bastava, apenas, a autoridade e o apito solicitando aos seus alunos (quase atletas) que corressem “x” voltas ao redor da quadra ou da escola. Imbuídos desses signos, na menção de Fensterseifer (2001, p. 32-33):

Os profissionais de Educação Física limitaram sua formação teórica aos aspectos técnico-instrumentais, o que, via de regra, os mantinham afastados das discussões mais amplas travadas na escola e na própria sociedade. As instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação desses profissionais, superdimensionavam o saber técnico e as capacidades físicas em seus currículos, utilizando-os inclusive como critério seletivo para ingresso em seus cursos.

Como professores de EF, geralmente argumentamos que nossa atuação na escola se diferencia dos demais componentes curriculares pela

aplicabilidade de nossos saberes/conteúdos (o jogo, a brincadeira, a ginástica, a dança, a luta, a capoeira e o esporte) – argumentação esta que não é falsa, muito pelo contrário, é verdadeira. Mas nessa afirmação/constatação há uma superação que a área da EF precisa enfrentar: ao assumirmos este discurso, continuaremos a ser vistos como o “re-creador”, o “treinador”, o “professor rola-bola³” dentro da escola.

A EF, ao privilegiar os gestos repetitivos através do treinamento em suas práticas, ou o fazer descomprometido do professor que dá a “aula livre”, contribui também para essa formação padronizada de sujeitos. É preciso refletir frente às práticas de reprodução mecânica dos movimentos e também frente às práticas destituídas de algum objetivo didático, a fim de criar relações através das manifestações da cultura corporal de movimento que incentivem a criatividade e a problematização.

Sujeitos criativos se formam na invenção e na reinvenção, na busca criativa e reflexiva sobre determinada práxis. Não é decorando na disciplina de Língua Portuguesa autor e obra da literatura brasileira que vamos assegurar o desejo pela leitura. Não é dando exercícios de repetição até a fadiga, exigindo a perfeição do gesto, ou deixando o aluno a mercê de sua própria vontade para fazer EF que formaremos humanos que vejam na disciplina de EF uma possibilidade de, a partir dela, ter experiências que permitam um autoconhecimento que seja também alicerce dos sujeitos no sentido de contribuir para significar seu vocabulário de práticas corporais ao longo de sua vida.

Talvez uma das raízes de alguns problemas que aqui anunciamos se encontram na própria formação inicial, pela dificuldade (ou resistência?) dos acadêmicos em formação aproveitarem tal momento para uma complementaridade na relação teoria e prática, tendo em vista o enfoque dado às disciplinas/aulas – geralmente de caráter “prático”. O que ocorre, concordando com Santin (1999, p. 28), é que “os alunos da Educação Física dificilmente a veem como uma atividade curricular; para a maioria, ela não passa de uma atividade que se confunde com o esporte”. Esse mesmo autor afirma que:

Em relação ao profissional da educação física, a sociedade o enquadra obrigatoriamente no perfil de um corpo atlético. A autoridade profissional do professor de educação física depende de sua massa física. Não são suas ideias, seus ideais pedagógi-

3-Expressão utilizada por Debortoli, Linhales e Vago (2001-2002).

cos que o recomendam, mas seu porte físico (SANTIN, 1999, p. 47).

Com isto, se a formação inicial não possibilitou esse “choque pedagógico” àqueles que fazem suas licenciaturas em EF, nada mais “normal” que, ao entrar no ambiente escolar, os professores reproduzam aquele misto de experiências anteriores à formação, geralmente vinculadas ao esporte/atividades físicas somadas àquelas advindas de seus cursos de formação.

Visualizando possibilidades

Inicialmente acreditamos que faz-se necessário começar a romper com essa oposição muito forte na EF, em que de um lado se coloca a universidade (com suas teorias) e de outro a escola (com suas práticas). Deve haver um diálogo e abertura entre tais polos, procurando superar essa relação utilitarista (conforme PINTO, 2002) entre universidade e escola, na qual essa última geralmente é considerada um “laboratório” para se desenvolver as teorias criadas no ambiente acadêmico. Para isso, conforme nos sugere Pinto (2002), a universidade poderia buscar respostas aos problemas enfrentados pelas redes de ensino, ao mesmo tempo em que promove e redimensiona constantemente a formação inicial⁴ e continuada dos professores.

Com isso, sugere-se, também, que mais pesquisa empírica seja realizada na escola, não apenas por pesquisadores oriundos das universidades, mas que professores de EF passem a ver-se também como pesquisadores da sua própria realidade, de suas próprias práticas pedagógicas – efetivando-se, com isso, os pressupostos do professor reflexivo⁵.

4-Interessante artigo sobre tal questão é o de Vaz (1999), chamado Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física.

5-Rodrigues (1998), baseada no pesquisador norte-americano Donald A. Schön, aponta a necessidade de, na formação profissional em EF, tratar da reflexão como componente complexo e importante na atividade do professor. Os currículos atuais, bastante voltados à formação técnica e instrumental, prejudicaram a dimensão reflexiva. Em relação ao professor de EF, “Sua atuação deve ser de intelectual crítico, autônomo e criativo, que se preocupa em tornar o conhecimento de que trata a Educação Física (cultura corporal) mais significativo e emancipador” (RODRIGUES, 1998, p.55).

Tal dimensão permitirá que os futuros professores, formados a partir das reais demandas desta nossa complexa e diversa sociedade contemporânea, atuem sem perder de vista sua condição de pesquisadores de seu próprio campo pedagógico, com um olhar mais afinado e atento àquilo que acontece em seus cotidianos, no que se refere aos conteúdos, às questões teórico-metodológicas e às problemáticas enfrentadas no dia-a-dia. A reflexão sobre as práticas e diálogos entre professores e pesquisadores, novamente, permitirão compartilhar visões distintas em prol da produção de conhecimento na/da EF.

Outro ponto que merece destaque é que devemos conhecer o que já foi produzido pela área⁶ e por outras também. Parece-nos que há, na EF, a cultura do “ouvi falar” ou “ouvi dizer”, principalmente no que se refere aos aspectos teóricos-metodológicos. Há um (resistente) desconhecimento das concepções até então criadas. Aulas abertas às experiências dos alunos⁷, por exemplo, virou sinônimo de “aula livre”, passando a ideia (errônea e preconceituosa!) de que esse tipo de aula sempre dá certo, porque os alunos fazem o que querem e o professor, no seu papel de mediador, apenas observa as crianças/jovens brincando/jogando. Apenas oferecer uma “aula de capoeira” com algum recurso musical reduziu-se à utilização da concepção crítico-superadora⁸. Uma pausa para conversa em algum momento da aula, seja lá qual for a conversa, e logo se diz que faz parte daquilo defendido pela concepção crítico-emancipatória⁹! São tantos os exemplos... que não servem de modelo para nada daquilo que as concepções progressistas trazem!

Portanto, defendemos que devemos conhecer e nos aprofundar nas questões teóricas, tomando contato com o que já foi produzido até então para que nós possamos a ser, também, produtores desse conhecimento. Só conhecer “receitas de bolo” pode não ser suficiente, porque algum dia algum “ingrediente” poderá faltar.

Outra sugestão para que superemos essa forte dicotomia entre teoria e prática na EF escolar, e aí consideramos ser um grande desafio

6-Sobre isso, artigo de Lavoura, Botura e Darido (2006) expõem sinteticamente e reflexivamente parte da construção teórica da área, trazendo, inclusive, uma crítica à forma de enquadramento das teorias aos contextos escolares, quando, na verdade, é a teoria que deve se adequar ao contexto da escola, do professor e dos alunos.

7-Ver Hildebrandt e Laging (1986).

8-Ver Coletivo de Autores (1992).

9-Ver Kunz (2000; 2004).

que pode ser vencido, refere-se à reorganização das aulas e do conteúdo, “fugindo”, por exemplo, das quatro modalidades básicas (futebol, handebol, vôlei e basquete) nos quatro bimestres durante os quatro anos (geralmente nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). Para que isso aconteça, devemos nos permitir experimentar novas ações, trazendo às aulas temas emergentes (violência, sexualidade, inclusão, mídia-educação, esporte escolar, lúdico, diversidade cultural, saúde coletiva, lazer entre outros), utilizando outros espaços para nossas aulas (a sala informatizada, a utilização da sala de vídeo, a própria biblioteca, espaços pouco explorados para as aulas de EF na escola), trabalhando com conteúdos que até então nunca havíamos pensado em abordar (por que não modalidades esportivas pouco difundidas pela mídia?) e, principalmente, fazendo uso dos conhecimentos prévios dos alunos que estão sob nossa responsabilidade pedagógica.

Nesse bojo de visualizar possíveis possibilidades de superação da tensa relação histórica entre teoria e prática no âmbito da EF escolar, elencamos outros dois elementos, os quais, na sequência, serão melhor abordados separadamente:

- a interdisciplinaridade;
- a pesquisa e a extensão.

A interdisciplinaridade

A EF é composta por um emaranhado de diferentes áreas. Unir um único objeto científico para a EF é, a nosso entender, um tanto quanto impossível. Por isso, acreditamos que a EF deve ser mais pensada em pequenas comunidades de diálogo em torno de uma problemática teórica acordada e compartilhada a partir da cultura corporal de movimento. Isso vai significar, provavelmente, a presença de diferentes comunidades organizadas de diferentes formas, produzindo e vinculando conhecimentos que se orientam em diferentes problemas (BRACHT, 1999b).

Surge assim a necessidade de se pensar a EF de forma interdisciplinar, para então melhor resolvermos as necessidades/problemas deste ser humano (complexo) que educamos. Pois a especificidade das disciplinas científicas são insuficientes – ou no mínimo reducionistas – para se explicar a complexidade de uma prática educativa que articula problemas de um humano físico, psicológico, cultural, econômico, político.

Interdisciplinaridade é a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. A interdisciplinaridade surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos. Foi a ideia de que a fragmentação facilita a compreensão do conhecimento científico, o que orientou a elaboração de disciplinas “despedaçadas”. Tal simplificação, por outro lado, complicou a compreensão de fenômenos mais complexos.

Alertar os acadêmicos de EF para uma atitude interdisciplinar se faz necessário no seu processo de formação, pois o ensino baseado na interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem muito mais estruturada e significativa para esses acadêmicos, considerando-se que os conceitos estão organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas.

A relevância das vivências interdisciplinares durante a formação inicial pode contribuir na medida em que amplia o “vocabulário de possibilidades” de ação do professor, tanto para planejar suas aulas como para resolver problemáticas relacionadas a ela. Quanto mais capacidade o professor tiver de relacionar os conteúdos/temas trabalhados em aula com saberes diferentes – oriundos de diversas áreas –, muito maiores serão as possibilidades de aproximação/contato com o aluno. Assim, um conteúdo manipulado a partir da episteme interdisciplinar tem maior significado na medida em que amplia a capacidade de diálogo com o aluno e o mundo ao seu redor.

A interdisciplinaridade não precisa ocorrer necessariamente fora da disciplina, ou arriscamos dizer, nem fora do próprio conteúdo, ela pode acontecer no próprio conteúdo a ser repassado. É comum visualizarmos livros didáticos de ciências de 7ª série em que o aluno estuda o corpo fragmentado a partir de sistemas, em que, ao final, não se estabelece sequer as relações entre os mesmos, o máximo que se transmite é a relação dos órgãos que formam aquele sistema. Retomando ao contexto ampliado do conteúdo ou disciplina, por exemplo, o professor que trabalhar com a temática do futebol pode se utilizar das diversas manifestações das quais tal modalidade esportiva se apresenta para estabelecer o diálogo com o conteúdo. O futebol sete, o futebol de mesa – de botão ou o “totozinho” –, o futsal, o futebol do vídeo game, assistir a um jogo no estádio e pela televisão, dentre outras possibilidades, são formas interdisciplinares de lidar com um conteú-

do que farão com que os alunos consigam se apropriar de formas diferentes com o âmbito do conteúdo dado.

No entanto, o conteúdo futebol pode ser ampliado para além da disciplina “Futebol” num curso de Educação Física, ou para além da disciplina de “Educação Física” no ambiente escolar. Tomando como base nossa primeira proposição, os professores de um determinado semestre que trabalham com diferentes disciplinas podem dialogar para que seus conteúdos sigam uma linha a respeito do tema “futebol”, no entanto, que cada disciplina encontre conexões durante o projeto (por exemplo, com a Filosofia, Sociologia, Antropologia, Fisiologia, Anatomia, Bioquímica, Biomecânica, Cineantropometria etc.).

O trabalho poderia se iniciar na disciplina de Sociologia, quando o professor, ao propor a leitura de uma crônica para compreender o “tempo-espaço” de um determinado contexto social, já planeja com os demais professores as possibilidades de ampliação da discussão e as amarras/conexões para estabelecer a integração com outra disciplina. Na disciplina de Sociologia e na escolha da crônica poderiam ser elevadas questões como o jogo midiático, a mercadorização do futebol, a espetacularização do esporte. A partir de tal texto, o professor de Cinesilogia poderia interagir a partir de algum fragmento da crônica que desse conta das análises midiáticas em que se projetam a velocidade da bola, a potência do chute. A partir desse contexto, ele pode introduzir os conteúdos de sua disciplina. A disciplina de Dança poderia coreografar o futebol a partir dos elementos semióticos encontrados na crônica e na apropriação de alguns gestos técnicos estudados pela cinesilogia.

O exemplo supracitado é elementar e simplório, no entanto a intenção é fazer com que o conteúdo possa ser trabalhado a partir de suas várias manifestações. “Alfabetizar” um aluno de educação básica para compreender uma prática corporal como o futebol não significa somente oportunizar ao mesmo a repetição de gestos técnicos, mas também fazê-lo perceber que as poesias de Carlos Drummond de Andrade e os contos de Armando Nogueira e Nelson Rodrigues também “entram em campo” em algum momento. É fazer o aluno perceber que as equipes têm dentro de suas comissões técnicas pessoas que passam horas traduzindo o jogo a partir de estatísticas matemáticas.

Isso não significa que nós professores teremos agora que ser polivalentes, a interdisciplinaridade não compactua dessa ideia. Porém, a

abertura ao diálogo e a interação são posturas fundamentais e indispensáveis. Trabalhar com a interdisciplinaridade exige um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao planejamento e a constantes avaliações. Nesse caso, faz-se necessária uma coordenação que integre objetivos, atividades, procedimentos, planejamentos e propicie o intercâmbio e a troca.

No campo da EF escolar, conforme pesquisa de Rosário e Darido (2005, p.176), há que se considerar que:

A elaboração de projetos interdisciplinares é apontada por muitos teóricos da Educação em geral como uma solução para os problemas encontrados nas escolas. Elaborar esses projetos não parece ser fácil, pois requerem tempo, organização, disponibilidade e entrosamento com as outras disciplinas.

Obviamente que não estamos simplificando tal questão tão complexa, mas trazer essa discussão à tona é algo sempre atual e necessário, o que requer um trabalho coletivo árduo e responsável – bem como uma formação ampliada que permita pensar/trabalhar um determinado aspecto nas suas múltiplas nuances (como exemplificamos com o futebol).

A pesquisa e a extensão

A universidade se funda na tríade ensino, pesquisa e extensão. O ensino é de fundamental importância na formação inicial do sujeito, no entanto proporcionar ao acadêmico a aproximação junto ao seu futuro campo de trabalho através da pesquisa e da extensão se faz muito necessário para que ele amplie suas formas de compreender a complexidade e a rotina de seu campo profissional/pedagógico.

Aqui pensamos em tratar a pesquisa como um eixo para a formação de professores, conforme Vaz (2008). Considerando-se as diversas problemáticas presentes a cada instante numa intervenção pedagógica, as aulas de EF permitem que sejam observadas questões que podem ser transformadas em problemas de pesquisa, a partir do olhar, dos conceitos e metodologias de abordagens qualitativas, voltadas às Ciências Sociais e Humanas. Aqui a pesquisa não está sendo entendida como algo simples, banal, ou uma “simples compilação de dados, tampouco relato de experiência” (VAZ, 2008, p.82).

Ainda, segundo Vaz (2008, p.84),

é preciso lembrar que a numa área de intervenção como a Educação Física, a pesquisa pode, tanto quanto possível, estar associada ao ensino, ainda que não se confunda com ele. Problemáticas de ensino podem ser importantes objetos de investigação, o manancial de questões da prática pedagógica é quase inesgotável.

Essa perspectiva da pesquisa como eixo na formação dos professores exige que aqueles que atuarão profissionalmente nessa área experimentem a:

[...] pesquisa em sua formação para que possam empregar suas estratégias sistematicamente em seu trabalho profissional. Não é preciso tornar-se pesquisador, mas é importante ter a dimensão da pesquisa na formação para que a atividade profissional não seja mera repetição de fórmulas (VAZ, 2008, p.79-80).

Ainda, alguns discentes criticam a sua falta de conhecimento no trato com as questões da prática e direcionam isso a sua formação, pois identificam ser o campo universitário o maior culpado do seu pouco saber acerca das aulas que vai ministrar. Entretanto, acreditamos que a universidade tem sim um pouco de culpa (afinal, é nela que se passa pelo processo de formação inicial!). Todavia, não é somente ela a única responsável por esse conhecimento defasado, é também o graduando, o futuro docente, que muitas vezes pouco se compromete com sua formação, sendo que deveria ser o maior interessado, afinal, poderá deparar-se no contexto escolar com tal realidade. É comum ouvir reclamações e queixas de alunos recém formados que não se sentem aptos a assumirem suas funções pedagógicas no âmbito da inclusão, por exemplo. No entanto, durante a graduação, esse discente muitas vezes não procurou fazer parte de grupos de pesquisas, não participou/valorizou de eventos temáticos, não fez leituras complementares etc. Parece, muitas vezes, haver um entendimento de que a universidade forma para a vida e o professor muitas vezes esquece que a formação é um contínuo e que os movimentos oriundos da dinâmica da sociedade cada vez apresentam novas demandas e com isso a necessidade da constante abertura e atualização.

O Estágio Supervisionado tem uma função importante nesse contexto, pois ele coloca o acadêmico na realidade do “chão da escola”. Através dessa vivência o acadêmico aumenta seu vocabulário de experiência junto a todos os jogos que envolvem a escola (sua realidade).

Queremos deixar claro aqui que entendemos o estágio também como extensão, o estágio também como pesquisa. Na verdade, o professor que vai trabalhar com esses acadêmicos, futuros professores de EF, precisa ter a sensibilidade de fundar sua práxis nos três eixos (ensino, pesquisa e extensão) como eixos de um mesmo fundante, como eixos complexos que se autossustentam. O estágio também tem suas bases nesses eixos.

O exercício articulado e bem estruturado dessa tríade aproximaria a universidade da escola bem como da comunidade de forma geral. Os trabalhos de pesquisa e extensão dentro das próprias disciplinas e os grupos de pesquisa nos Departamentos de EF são ferramentas importantes no contexto dessas mediações e aproximações.

Quanto antes for inserido no acadêmico o hábito da produção através da pesquisa e da extensão, mais naturalizado fica no sujeito a rotina de produzir conhecimento mediado com a práxis encontrada no chão da escola – seja no estágio, seja na ida a campo para coleta de dados, seja nos projetos de extensão. Entretanto, é preciso considerar que, no caso do contexto brasileiro, grande parte da formação em nível de graduação ocorre em instituições que não são universidades¹⁰ e, portanto, estas instituições estão desobrigadas de trabalhar sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão. Mesmo nas universidades particulares, muitas vezes há uma regulamentação (oficial, normativa – em relação às exigências do MEC – Ministério da Educação) no que se refere ao trabalho com ensino, pesquisa e extensão, embora em sua aplicação prática, o que vemos, geralmente, é que pouquíssimos alunos têm a oportunidade de pesquisar ou mesmo de articular seus conhecimentos e pesquisas na dimensão extensão. O cunho privado das

10-Apenas a título de exemplificação, apresentamos informações do contexto de formação de professores de Educação Física no estado de Santa Catarina, por ter sido o estado em que os autores deste texto realizaram suas formações – um no âmbito público, outro no âmbito particular. Neste estado, o menor da região sul do Brasil, em 2012, há 33 cursos de formação inicial em Educação Física, sendo que apenas 2 universidades são públicas, onde, supomos, haja uma melhor garantia de experimentar o tripé ensino-pesquisa-extensão na formação inicial.

mesmas faz com que trabalhem na lógica da mercadorização e do lucro, o que impacta diretamente numa quantidade menor de investimentos ligados à pesquisa e à extensão, sendo o exemplo mais comum disso o não pagamento de professores com dedicação exclusiva (professor horista), recurso que permite ao docente articular ensino com pesquisa e com a extensão.

Considerações finais

Concluindo, e esperando que as ideias aqui apresentadas possam contribuir de alguma forma para o debate no interior da área, com o intuito da aproximação entre universidade e escola para diminuir (ou superar?) a oposição entre teoria e prática, acreditamos, como professores inseridos no universo da formação inicial, que muitos avanços têm ocorrido nessas três últimas décadas no campo da EF, mas ainda falta que esse avanço chegue com a mesma força no âmbito escolar, espaço que materializa as reais práticas pedagógicas da EF, pois é ali que as intenções se concretizam, ora por meio do conservadorismo histórico, ora via tentativas de projetos bastante localizados e bem sucedidos, com práticas criativas e inovadoras (como por exemplo, a utilização dos pressupostos da mídia-educação¹¹ no âmbito da Educação Física¹²).

Falta, a nosso ver, em boa parte daqueles que atuam tanto na universidade como nas instituições escolares, uma justificativa que legitime a EF¹³— legitimação essa que apesar dos anos terem se passado, sempre acaba no discurso de que o “esporte é bom e, portanto, útil”, pois afasta os jovens das drogas e permite criar hábitos saudáveis (ainda mais numa sociedade consumista como a nossa, em que o sedentarismo e a obesidade começam a ser colocados como problemas a serem resolvidos também pela EF), ou que permite uma socialização, uma (falsa) interdisciplinaridade ao tratar de alguns conhecimentos, ou uma EF meramente recreacionista, como forma de compensar as

11-Ver Fantin (2006).

12-Ver estudos desenvolvidos pelo LaboMídia (<http://www.labomidia.ufsc.br/>) e pelo Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

13-Sobre esta discussão, ver livro Educação Física e aprendizagem social, de Valter Bracht (1997).

atividades de sala de aula (ideia comumente presente de que a EF é prática, as outras disciplinas são teorias).

Acreditamos que os dois eixos sob os quais desenvolvemos no escrito – a interdisciplinaridade e a pesquisa e extensão – podem servir de possibilidade de diminuição do distanciamento entre teoria e prática, ou seja, superação dos dualismos: saber versus intervenção, escola versus universidade, ciências biológicas versus ciências humanas. Tais eixos contribuiriam, também, para acessar as possibilidades que no texto elencamos, no caso, a necessidade de mais pesquisa empírica na escola e o aprofundamento dos conhecimentos históricos da área em consonância com o que já foi produzido.

Não é de se esperar que alguém transforme para melhor a EF se não seus próprios constituintes, aqueles que, em seu cotidiano, materializam suas limitações, tensões e possibilidades de avanço, ou seja, seus profissionais da área, aqueles que estão inseridos no seu interior. E para isso, é necessário um compromisso (pessoal, coletivo e social), uma responsabilidade com sua formação e com sua atuação profissional.

THEORY AND PRACTICE IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: FROM THE HISTORICAL TENSIONS TO THE OPPORTUNITY TO OVERCOMING

Abstract

This paper is about the problem of theory and practice in Physical Education (PE) classes. In this historical conflict, this text aims to search possibilities of overcoming this question. To do it so, it was made a bibliographical study in order to establish the tensions that govern this relationship in PE, to bring then theoretical benefits that can point the supplanting of this binary. It was concluded that the opposition between theory and practice have had many advances in these three recent decades in the field of PE, but it is still lacking that this progress comes with the same force in the school. What has been prevailing is a historic conservatism, sometimes relieved by local projects and very successful.

Keywords: Physical Education and Training. Knowledge. Culture.

TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: DE LAS TENSIONES HISTÓRICAS A LAS POSIBILIDADES DE SUPERACIÓN

Resumen

El presente ensayo aborda la problemática de la teoría y la práctica en el ámbito de la Educación Física (EF) escolar. Al abordar ese litigio histórico el ensayo tiene como objetivo ver posibilidades de su superación. Fue realizado un estudio biblio-

gráfico con el fin de establecer las tensiones que condicionan esa relación en la EF y poder tener concepciones teóricas que ayuden a superar esa oposición. En la investigación se llega a la conclusión de que la superación de la oposición entre teoría y práctica tuvo avances desde el punto de vista científico en estas tres últimas décadas en el campo de la EF, pero todavía falta que ese avance tenga la misma fuerza en la educación escolar. Lo que predomina es un conservadorismo histórico, que algunos momentos es cuestionado por proyectos bien localizados e con un buen suceso.

Palabras clave: Educación y Entrenamiento Físico. Conocimiento. Cultura.

Referências

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2. p.73-127, dez., 1996.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago.,1999a.

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1999b.

BRASIL. **Proposta de Parecer 28/2001**: Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: 2001.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia. Disponível em <<http://www.cbce.org.br/br/gtt/gtt.asp?id=2>>. Acesso em 15 set. 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez., 1995.

DEBERTOLI, J.A.; LINHALES, M.A.; VAGO, T.M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação fi-

sica “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 92-105, jul./jun., 2001-2002.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FENSTERSEIFER, P.E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. **Educação física: ensino & mudanças**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LABORATÓRIO E OBSERVATÓRIO DA MÍDIA ESPORTIVA (LABOMÍDIA). Disponível em < <http://www.labomidia.ufsc.br/>>. Acesso em 15 set. 2012.

LAVOURA, T.N.; BOTURA, H.M.L.; DARIDO, S.C. Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica. **Revista da Educação Física UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, jul./dez., 2006.

MELO, J.P. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira Educação Física e Esportes**, São Paulo, v.20, n.5, p.188-90, set., 2006. Suplemento.

PINTO, F.M. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Orgs). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2002. p. 13-44.

RODRIGUES, A.T. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, 1998.

ROSÁRIO, L.F.R.; DARIDO, S.C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.167-178, set./dez., 2005.

SANTIN, S. **Educação física: educar e profissionalizar**. Porto Alegre: EST, 1999.

VAZ, A.F. Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 20, n. 30, p. 76-90, jun., 2008.

_____. Aprender a produzir e mediar conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 11-34, nov., 1999.

Recebido em: 05/07/2012

Revisado em: 13/12/2012

Aprovado em: 16/02/2013

Endereço para correspondência

cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

Cristiano Mezzaroba

Universidade Federal de Sergipe, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos

Jardim Rosa Elze

49100-000 - Sao Cristovao, SE - Brasil