

O TEMPO E O LUGAR DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ms. FRANCISCO EDUARDO CAPARROZ

Pesquisador do Laboratório de Estudos em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil (LeseF/CEFD/Ufes), mestre em educação (PUC-SP) e doutorando em educação (Universidade de Barcelona)
E-mail: caparroz@wanadoo.es

Dr. VALTER BRACHT

Pesquisador do LeseF/CEFD/Ufes
Universidade de Oldenburg – Alemanha
E-mail: valter.bracht@pesquisador.cnpq.br

RESUMO

Este texto tem como questões norteadoras: estaria a produção acadêmica e, em função disso, também os cursos de formação de professores de educação física, hipertrofiando as discussões pedagógicas e atrofiando as discussões da didática da educação física escolar? Qual o espaço e o lugar da didática na educação física? Inicialmente situa historicamente a didática no desenvolvimento recente da educação física brasileira. Após, discute os papéis da didática e da teorização pedagógica na sua possível orientação da prática docente, bem como, o papel de uma didática repensada, ou seja, não vista como um mero instrumento técnico e, sim, na perspectiva do professor de educação física como pesquisador de sua própria prática.

PALAVRAS-CHAVE: Didática; educação física; prática pedagógica; escola.

INTRODUÇÃO

Temos nos deparado, com freqüência cada vez maior, com depoimentos e/ou indagações sobre como realizar e organizar o trabalho docente em educação física na escola. Ex-alunos da licenciatura apontam dificuldades em relação ao trabalho que desenvolvem. Recentemente, para citar um exemplo, uma professora (ex-aluna do curso de educação física oferecido por nossa instituição) comentava sobre a prova de um concurso público para seleção de professores de educação física, dizendo que havia ido muito bem e que estava feliz por tal, mas que, ao mesmo tempo, estava preocupada com a materialização da sua prática pedagógica. Em seus dizeres: “Eu sei tudo o que caiu no concurso, em relação às abordagens, mas não sei como concretizar isso na minha prática pedagógica na escola”.

Em nossas visitas às comunidades de educação física escolar do Orkut¹ também encontramos depoimentos e discussões que expressam algumas das dificuldades que os professores de educação física escolar têm encontrado para pensar sobre o seu trabalho docente. Nos tópicos dessas comunidades, podem ser observadas as mais variadas questões, como: “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar”, “como trabalhar em dias de chuva”, “como lidar com a indisciplina dos alunos”, “como tratar a violência nas aulas”, “o que fazer diante do desinteresse dos alunos nas aulas”, “como desenvolver o planejamento de ensino”, “como trabalhar a educação física em escolas de periferia”, entre tantas outras.

Também nos chamou a atenção uma mensagem de correio eletrônico enviada à lista de discussão “educação física escolar” do Centro Esportivo Virtual (CEV)², por uma professora de educação física recém-formada, dizendo que estava com muita dificuldade para elaborar um planejamento para a disciplina, para as séries iniciais do ensino fundamental, e ainda expressava que ela estava percebendo que lhe faltava embasamento para saber o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar e, nesse sentido, pedia aos colegas da lista ajuda para enfrentar essas dificuldades. As respostas que se seguiram na lista, tentando ajudar a referida professora, também se mostraram como elementos interessantes para ratificar nossa preocupação em discutir questões afetas às relações entre pedagogia, didática e metodologia do ensino dentro da educação física. Na lista explicitaram indicações de leituras sobre didática e também abordagens de educação física escolar, exemplos e modelos de aula, leituras sobre como, quando e para que planejar e, ainda, uma

1. Um exemplo é a comunidade educação física escolar <<http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=182552>>.

2. <<http://www.cev.org.br/>>.

discussão em que se delineou uma crítica aos cursos de formação de professores de educação física por não estarem preparando os futuros profissionais para operarem tarefas primordiais do trabalho docente, como é o caso do planejamento.

Vale ressaltar que essas críticas apontaram a suspeita de que, nos cursos de formação de professores de educação física, estivesse existindo uma falta de aprendizado de elementos/conhecimentos da didática que garantissem aos futuros professores um conhecimento técnico-pedagógico que subsidiasse a realização de determinadas tarefas, como a elaboração dos diferentes planos para a organização do ensino.

A partir do exposto, centramos nossas reflexões na problemática apontada, qual seja, a dificuldade de organizar/planejar/sistematizar o ensino da educação física na escola e, conseqüentemente, a dificuldade de ensinar esse componente curricular. Elegemos, para guiar nosso estudo, as questões: estaria a produção acadêmica, e em função disso, também os cursos de formação de professores de educação física, hipertrofiando as discussões pedagógicas e atrofiando as discussões da didática da educação física escolar? Qual o espaço e o lugar da didática na educação física?

Conscientes de que essas questões exigiriam um esforço para além dos limites de um artigo, a seguir discutimos aspectos que entendemos ajudarem na busca de respostas. Iniciamos pela discussão do lugar atribuído à didática no processo de desenvolvimento histórico recente da educação física brasileira.

SITUANDO HISTORICAMENTE A RELAÇÃO PEDAGOGIA-DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Parece-nos importante situar, no debate pedagógico mais amplo da educação e da educação física a discussão em torno do tema da didática. Nesse sentido, é indicativo a ser considerado o fato de a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)* ter identificado e adotado esse tema para um número da revista, o que indica, entre outros, relevância, pertinência e necessidade de aprofundamento das reflexões em torno do ensino-aprendizagem em educação física, mas pode indicar, também a nossa hipótese do “resgate” de uma questão negligenciada nos últimos anos no campo.

Em que medida a didática, que para Pimenta (2000) tem no ensino seu objeto de investigação, está entre as preocupações centrais das pesquisas e reflexões da área da educação física³ nos últimos anos? Quais movimentos na área vêm balizando a relevância atribuída à questão da didática?

3. Na área como um todo e especificamente naquele setor que se preocupa mais particularmente com os aspectos pedagógicos ou com a educação física escolar.

Se fizermos a distinção proposta por Pimenta (2000), Libâneo (2000) e Fernández Balboa (2004) entre pedagogia e didática⁴, talvez pudéssemos dizer que até a década de 1980 havia uma hipertrofia da didática em relação à discussão pedagógica, ou seja, a discussão dita pedagógica não ultrapassava os limites da discussão didática. O que pode ser tomado como indicador é a preponderância dos manuais contendo formas de exercitação, indicações de procedimentos de ensino, pouca ou nenhuma preocupação com a discussão em torno das finalidades sociopolíticas da educação física etc. Em nosso entender, a discussão encetada na década de 1980 provocará uma inflexão que redundará numa hipertrofia da discussão pedagógica. “Curvou-se a vara” para o outro extremo também nesse sentido.

A “onda” cientificista na educação física, nas décadas de 1960 e 1970⁵, provocou uma desvalorização da discussão propriamente pedagógica e simultaneamente acentuou a dissociação entre essa e a didática, entendida como a “prática”, no sentido de oferecer respostas a respeito do como fazer, como ensinar, como treinar.

Contra essa redução do pedagógico ao didático (com conseqüente despoli-tização do debate educacional) no seu sentido técnico, volta-se um grande movimento na área da educação no Brasil, gestado no final da década de 1970 e início dos anos de 1980 de ampla e profunda repercussão no cenário também da educação física brasileira⁶. O pensamento “progressista” da educação brasileira denuncia o tecnicismo em educação (alvejando com isso a didática) como mais um dos mecanismos da reprodução das relações sociais capitalistas. São mobilizadas e absorvi-

-
4. Esses autores, em linhas gerais, entendem que a didática é uma área da pedagogia que se ocupa com os processos de ensino-aprendizagem e é dela dependente em função da “[...] impossibilidade de se especificar objetivos imediatos da instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo do pedagógico” (Libâneo, 2000, p. 117).
 5. Por um lado, o desenvolvimento das chamadas ciências do esporte, leia-se, ciências biológicas do esporte, e, por outro, o advento da pedagogia tecnicista de orientação behaviorista, confluem para lançar e disseminar a idéia de que a educação física precisa se cientificar, o que, entre outras interpretações, significava orientar sua prática em pesquisas e conhecimentos de caráter empírico-analítico, excluindo, como tema válido, a questão das finalidades socioeducativas e políticas dessa prática. No extremo, essa dimensão da prática (da intervenção social) poderia ser substituída por um conhecimento objetivo e universal.
 6. É muito interessante notar que, em diferentes países, apesar dos contextos sociopolíticos específicos, movimentos similares a esse podem ser encontrados, porém em momentos diferentes. Nos EUA, por um lado, apenas mais recentemente (década de 1990), a vertente crítica da educação aparece mais claramente nas reflexões do campo da educação física; na Alemanha, por outro lado, essa discussão aconteceu já na década de 1970 (movimento de estudantes, sociologia crítica do esporte); e na Espanha, na retomada da democracia e governos socialistas (meados da década de 1980 e início da de 1990).

das, na discussão pedagógica, as análises sociológicas de orientação marxista ou por ela influenciadas, da função social da educação. Ocorreu uma certa “sociologização do pedagógico” (LIBÂNEO, 2000, p. 103). A importação dessas análises pelo pensamento progressista da educação física no Brasil (juntamente com a influência da sociologia crítica do esporte desenvolvida na Europa) provocou uma inflexão no sentido de que o premente era entender a inserção macrossocial da educação física em detrimento das preocupações com a prática imediata dos professores de educação física nas escolas, ou melhor, a prática desses professores era agora explicada como conseqüência de interesses e movimentos macrossociais. A prática dos professores passa a ser entendida como uma mera derivação das decisões mais gerais de uma pedagogia sociologizada e politizada.

As limitações, os equívocos e as conseqüências dessa perspectiva de análise já foram apontados em estudos como os de Caparroz (1997), Oliveira (2001) e Rocha Júnior (2000) e indicam fundamentalmente o equívoco de derivar ou deduzir mecânica e automaticamente o papel concretamente desempenhado pela educação física escolar dos movimentos macrossociais (econômicos e políticos).

Em contrapartida, a transformação do campo dos estudos pedagógicos em ciências da educação e do campo da educação física em ciências do esporte (ou ciências da educação física, neste caso, isso é indiferente) resultou na idéia de que a pedagogia seria mais uma das ciências da educação (normalmente entendida como didática) e na idéia de que a educação física seria a disciplina pedagógica das ciências do esporte (ou das ciências da educação física, ou mesmo da ciência da motricidade humana). Esse movimento, na compreensão de alguns estudiosos da educação, entre eles Libâneo (1996, 2000) e Arroyo (1999), fez com que as pesquisas nessa área, orientando-se nas problemáticas da sociologia, da psicologia, da história etc., negligenciassem a discussão propriamente pedagógica. O mesmo ocorre na educação física⁷ na qual a intervenção, particularmente no âmbito escolar, se tornou a face menos valorizada das ciências do esporte⁸.

O que importa destacar aqui é o fato de que as questões do cotidiano escolar perdem prestígio (são derivações) ante as questões sociopolíticas mais gerais, gerando ou reforçando uma dicotomia, não desejada por nenhuma das partes, entre os “teóricos” e os “práticos”. A teoria passa a significar uma ameaça (ELLIOT, 2000) para aqueles que não dominam a linguagem específica das análises

7. Esse argumento foi desenvolvido por Bracht (1999).

8. Reforça essa tendência o forte apelo das ciências do esporte e mais recentemente o desenvolvimento da indústria do fitness.

sociopolíticas e filosóficas, o que promove e acentua a separação entre as preocupações didáticas (menores) e as pedagógicas, nesse caso, sociopolíticas. É comum ouvir, no contexto escolar de colegas formados antes da reformulação curricular dos anos de 1990, que eles eram práticos, sabiam fazer e que, agora, os novos professores são teóricos e não sabem fazer (ensinar).

Mas, já na década de 1990, o pensamento progressista percebe a necessidade de, para além das análises macrossociais da educação, preocupar-se com a intervenção, tendo em vista modificar as práticas escolares, sob pena de ver suas críticas esvaziarem-se num mero denunciamento. Confronta-se com importantes desafios e questões: o que seria uma prática educativa crítica nas escolas? E mais, como modificar a prática existente? Quais as estratégias, os mecanismos etc. para provocar tais mudanças?

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

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

Entendemos que existe uma série de interpretações dos problemas da didática e da pedagogia da educação física que dificultam uma (re)significação da didática em nosso campo. A seguir as pontuamos e discutimos.

A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA... AINDA BEM! OU: POR QUE NÃO SE DEVE "APLICAR" A TEORIA NA PRÁTICA

Uma das interpretações correntes e que dificultam a (re)significação da didática diz respeito ao papel da teoria pedagógica, a partir da qual teorias (pedagógicas e didáticas) existem para serem *aplicadas* na prática.

Concordamos com Tardif (2000, p. 121), quando afirma que

[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é [deveria ser] uma relação entre uma teoria e uma prática, mas é sempre, ao contrário, uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Entendemos que há verdade no ditado popular de que a "teoria na prática é outra". No entanto, não compartilhamos do preconceito em relação à teoria que

está presente no ditado, ou seja, de que as teorias não servem porque elas não “funcionam” na prática – elas precisam, na verdade, ser modificadas pela prática. Quando hoje alguém chama um professor de teórico (da educação física), procurando dar uma conotação negativa à afirmação, e diz que sua teoria não se aplica na prática, isso, paradoxalmente, pode ser interpretado como um elogio. Isso porque uma outra leitura do dito popular é possível. A leitura de que o ditado, na verdade, desvaloriza a prática em vez da teoria, porque traz embutida, exatamente, a idéia de que a prática, se a teoria funcionasse, seria apenas uma consequência, uma mera “aplicação” daquela – o sujeito da ação seria a teoria e não a prática: o que fazem os práticos? Aplicam o que os teóricos ditam! O mérito seria todo da teoria, que conduziu bem a prática. Ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o “prático” seja autor de sua prática e não mero reproduzidor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)!

Qual a raiz desse preconceito com a prática, que muitas práticas, desapercivelmente, reforçam? A raiz está na divisão do trabalho, entre os que pensam, elaboram e os que aplicam e executam. “A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político” (TARDIF, 2000, p. 127).

Assim, entendemos que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor.

Um ponto importante para essa discussão diz respeito aos diferentes tipos de teoria. O que é teoria? Para que serve? O que poderia ser uma teoria pedagógica (da educação física)? Para introduzir essa discussão, mais um exemplo. Quando falamos da teoria como orientadora da prática, normalmente nos referimos a ela como uma instância prescritiva de procedimentos/ações (pelo menos na perspectiva que tem sido chamada de técnico-racional), ou seja, temos a expectativa de que a teoria decida por nós, como agir – indique o melhor caminho, a melhor técnica ou tecnologia. O raciocínio é mais ou menos o seguinte: se acontece isso, dessa forma, então a teoria me diz que devo agir assim; diante do problema X a teoria diz que devo agir Y, do problema Y, agir de forma X; se o objetivo é esse, então a melhor forma de atingi-lo é Y. Isso vai ao ponto de entendermos a teoria quase como um manual (ou livro de auto-ajuda tão em moda nos tempos atuais) ou como um roteiro de montagem de uma mesa que compro desmontada na loja e que preciso montar em casa (não esquecer que as teorias científicas nos prometeram guiar por caminhos iluminados e seguros nas trevas da vida, nos dariam a certeza, a segurança de alcançar nossos objetivos).

Uma teoria da ação didático-pedagógica não pode satisfazer esse tipo de expectativa. Se o fizer, será pedagogicamente desastroso. Além do mais, as teorias pedagógicas envolvem elementos que extrapolam o âmbito da chamada racionalidade técnica ou instrumental, e é exatamente aí que ela solicita a intervenção mais propriamente do professor-sujeito. Assim, como professores, nossa relação com a teoria precisa ser mediada.

Vejam algumas características importantes da forma de explicar das teorias ditas científicas: os processos são naturais e lógicos – a realidade possui uma lógica, uma organização interna passível de ser expressa na forma de leis (enunciados teóricos), e é essa lógica que nos permite prever o comportamento das coisas; essa lógica estende-se para o comportamento humano e as relações sociais; o enunciado científico é sempre uma redução da complexidade; não existe ponte entre o que é a realidade e o que deve ser a realidade (nós não podemos decidir cientificamente sobre a verdade de uma posição ética ou política). O problema é que nossa intervenção extrapola a natureza. Quando falamos em prática pedagógica, falamos sempre em um ideal de ser humano (dimensão ético-política). E este não pode ser deduzido da natureza (de forma hipotético-dedutiva).

Nessa perspectiva, espera-se da teoria que ela seja coerente, lógica, preveja o comportamento das coisas. A prática, por sua vez, é repleta de ambigüidades, motivações não-rationais, possui um alto grau de caoticidade, embora também encerre elementos lógico-rationais e previsíveis. Conforme Schön (1998, p. 47), “Nos tornamos cada vez mais conscientes da importância para a prática concreta de fenômenos como complexidade, incerteza, instabilidade, caráter único e conflito de valores, que não se encaixam no modelo da racionalidade técnica”.

MAIS DIDÁTICA COMO SOLUÇÃO. MAS... QUAL DIDÁTICA?

Outro aspecto a ser analisado diz respeito ao entendimento de que a solução para as dificuldades do ensinar educação física estariam num melhor preparo didático dos professores.

O “retorno” à didática ou o deslocamento das questões didáticas para o núcleo duro das discussões e preocupações da pedagogia, com a conseqüente valorização do micro, do cotidiano, não está sendo feito no âmbito dos estudos educacionais a partir das premissas da didática tecnicista – há uma mudança teórica importante. A linearidade do pensamento técnico-instrumental está dando lugar à complexidade, à idéia de uma certa imprevisibilidade/caoticidade da prática, o que tem implicações fundamentais para o planejamento das ações docentes, para o tipo de conhecimento necessário para a formação dos docentes etc. Busca-se valorizar

o saber de que são dotados e produzem os docentes em situação, na prática, daí a idéia de uma epistemologia da prática (SCHÖN, 1998). Ou seja, a preocupação com o ensino eficiente é fundamental na discussão didático-pedagógica, mas o entendimento da ação eficiente e de suas possibilidades está profundamente modificado.

Numa perspectiva crítica de educação física escolar, entendemos como Pérez Gómez (1998, p. 26):

[...] a função da escola [...] em sua exigência de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, requer a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula e na escola e das funções/atribuições do professor. O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é preciso ter claro dois pontos: o primeiro é que é fundamental compreender que o fato de que não devemos basear nossa prática pedagógica, única e exclusivamente, em certezas, em modelos ideais, em receitas universais, enfim em verdades “absolutas”, não significa que devemos abandonar e/ou rechaçar as referências históricas – ao contrário, elas são peças-chave que nos ajudam na reflexão de nossa ação (prática-teoria) pedagógica, de nosso trabalho docente; o segundo é que o trabalho docente reclama continuamente um labor criativo e um sentido e exercício constante de prospecção e, de certo modo, isso implica o abandono de uma rigidez planificadora (que acaba por “encaixar” a vida em categorias e determinar *a priori* o que ainda está por se viver) em favor de uma postura na qual os delineamentos são pensados tendo em conta que é da tensão permanente entre a dimensão da realidade e a dimensão do que se idealiza que se materializa a vida possível e que este possível depende das ferramentas que temos (e das que nos disponhamos ter), tanto para construir a dimensão idealizada como para enfrentar e confrontar a realidade e aquilo que ela nos apresenta e nos impõe.

Parece estranho, mas é necessário recordar que a condição humana de nossos alunos impõe um caráter irrestritamente singular às nossas aulas. Isso significa superar a pretensão “pífia” e “falaciosa” de que uma mesma aula pode ser “aplicada” a várias e diferentes turmas.

A preparação e o planejamento são, logicamente, necessários, mas eles não devem se pautar nos elementos da didática para *a priori* determinar a prática (irrefletida) a ser desenvolvida, e sim o contrário. A realidade que a prática expressa deve alimentar a didática por meio da reflexão num contínuo exercício de prática-reflexão-prática... e não o contrário (CONTRERAS DOMINGO, 1999a, 1999b, 2003).

MAS QUE SENTIDO TEM, AFINAL, DISCUTIR SOBRE O TEMPO E O LUGAR DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Para nós, só há sentido em discutir sobre o tempo e o lugar de uma didática da educação física, se esse tempo e lugar não se constituírem em normas, técnicas, estratégias, modelos, taxionomias pretensamente uniformizadoras e universalizantes, uma vez que tentam enquadrar toda e qualquer prática pedagógica numa dada resposta construída *a priori*, desconsiderando as peculiaridades da prática pedagógica de cada professor, que é única e singular. Entendemos que o tempo e o lugar de uma didática da educação física passam a ter sentido quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente.

É fundamental que o professor reconheça sua autoridade como elemento vital de sua prática pedagógica e, nesse sentido, referimo-nos à autoridade valendo-nos do que aponta Contreras Domingo (2003, p. 27) quando afirma:

[...] educar é seguir o sentido da relação primeira, aquela que permite, desde a relação de autoridade, e não de poder; apoiar, oferecendo mediações e possibilidade, a constituição pessoal do mundo, para que nessa relação de filiação, um possa dispor dos recursos que lhe permitem recorrer sua própria vida com desejo vivo, com vontade de viver, e com o traçado de um caminho que lhe dá liberdade, porque lhe oferece referências que são como asas, e não como correntes, que permitem comunicar-se com a vida e com o viver, e não desgastar-se no sem sentido. Uma dependência, pois, que dá independência⁹.

Ao falarmos de autoridade docente, referimo-nos a uma autoridade que tem tanto uma dimensão deontológica como também epistemológica. São dimensões que nesse caso se inter-relacionam, se complementam, se interdependem formando uma unidade. Ressaltamos que o sentido de autoridade aqui não deve ser confundido com o agir autoritário e/ou coercitivo. Como aponta Arendt: "A autoridade demanda obediência por este motivo é normal que a confundamos com certa forma de poder ou de violência. Entretanto, exclui o uso de meios externos de coação: se usa da força quando a autoridade fracassa (2003, p. 147)". Paulo Freire estabelece uma interessante relação entre autoridade e sabedoria, para ele:

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se "sabe com quem está falando?" Segura de si, ela é porque *tem* autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria (2000, p. 102).

9. As traduções para o português dos textos originalmente em espanhol foram feitas por Francisco Eduardo Caparroz.

Nessa perspectiva o autor aponta que o exercício da docência demanda do processo de formação (inicial e continuado) dos professores que este garanta a apropriação e (re)construção dos conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica com qualidade.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor

[...] O clima de respeito que nasce de relações justas, séria, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico [...] O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para negação da decência [...] (idem, pp. 102-106).

A docência exige inevitavelmente a clareza a respeito da impossibilidade de se separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, tampouco se pode incorrer em outras dicotomias que levem à divisão da autoridade e da liberdade, a ignorância do saber, o respeito ao professor do respeito aos alunos, ensinar de aprender.

Reconhecer sua autoridade docente leva o professor a buscar compreender e construir sua autoria docente que se baseia constantemente no processo contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática pedagógica, em que o professor necessita perceber-se como construtor desta e não como seu mero executor.

Em relação à autoria, é indispensável

[...] atuar em primeira pessoa, isto é, ser autor o autora: criar a relação, o sentido da mesma, o sentido do que com ela e por meio dela se transmite sobre o sentido das coisas, isto é, sobre o saber e o viver. Ser professor ou professora é expor-se, mostrar o que um é e aprendeu na vida, é ter (é receber e manter) a autoridade, a confiança e o reconhecimento para dizer sua verdade, para falar por si mesmo a linguagem com o que aprender a encontrar novos sentidos para o mundo e o viver; autorizando assim a que cada um empreenda a busca e encontre a medida em sua professora ou em seu professor; "para ver se era isso o que haveria de se fazer" (CONTRERAS DOMINGO, 2003, p. 28).

A autoria vincula-se a um exercício incessante de reflexão sobre o desenvolvimento de minha prática pedagógica e como esse *fazersaber* didático-pedagógico está relacionado com o eu que sou. A autoria implica/demanda um processo de escrita. A necessidade de escrever surge tanto da necessidade de alguém se compreender, como também de se fazer compreendido como autor para ser educador e vice-versa. Esse refletir deve permitir ao professor pensar na relação macro e micro como estruturas que o formam e o conformam, sem perder a clareza de que ele também exerce sobre tais estruturas uma força na perspectiva de formar e conformar o macro e o micro. Também é preciso ter claro que é necessário relativizar e muito a força que o professor exerce sobre tais estruturas.

Os enigmas sobre como pensar, como viver, como atuar, como sentir não podem nunca chegar a resolver-se definitivamente, sempre se estão reconstruindo, desde um pensamento que não é substancial, senão que é relacional, relacional com o outro e com os outros, em que o saber sobre a experiência é relação, relato. Por isso não há uma experiência-relato que seja de todo minha, porque todo relato remete a outro relato, a outras experiências. Admitir o não conhecimento é deixar-se estranhar: Quem não se estranha (primeiro momento do pensamento filosófico), quem não se deixa envolver-se pela pergunta, cativar pelo mistério, não aprende. Quem não se volta estrangeiro de si mesmo não sabe de si: não se visita, não se explora, não se aventura: não viaja. E avançar desde esta quebra e reconhecer o estranhamento de si mesmo [...] supõe atrever-se a pensar crítica e *crisicamente* a educação como compromisso humano (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 177, grifos do original).

Quando nos colocamos a discutir sobre o tempo e o lugar de uma didática da educação física, não perdemos de vista que estes devem se pautar nas referências históricas da área. Mas estas não podem ser desvinculadas da vida onde se materializa a prática pedagógica da educação física escolar. E pensar a vida, nesse sentido, não pode ser um exercício de mera racionalidade ou mera cientificidade.

Há algo na intensidade do viver que é necessário para educar, mas que deve captar-se, entender-se e assimilar-se vitalmente. E isso requer outros registros para além da lógica implacável do argumento. Somente se pode aprender vivendo. Ou melhor, só podemos aprender ao sentir-nos transpassados por algo que nos chega como vivo e se mantém vivo em nós, afetando a forma em que queremos encarar o viver. O sentido de uma forma de entender a educação e o como se faz deve completar seu próprio sentido com aquilo que chega ao coração e não só à razão. Mas a razão deve fazer algo com isso: deve pensá-lo, para torná-lo assim experiência (CONTRERAS DOMINGO, 2003, p. 20).

O tempo e o lugar de uma didática da educação física, que realmente venham a contribuir com os professores da área, para que se percebam e se constitu-

am como autores de seu trabalho docente, é a vida. Não se deve reduzir a momentos e lugares exclusivos onde um exerce sua docência. Claro que não se está advogando aqui que não há uma diferença entre a vida profissional e a vida pessoal, mas essa é uma linha tênue. Compreender a vida como um processo que forma o professor como educador exige que ele conecte o intelecto, os sentidos, a memória e o afeto, de modo que se produza uma abertura em sua relação com o mundo para poder investigar e atuar didática e, pedagogicamente, em uma dada realidade social de modo reflexivo, o que implica a unidade da razão e da emoção. Viver um processo formativo em que se quer melhorar como educador passa por ser sensível, fazer com que as perguntas que um faz e o que conhece o comovam. Nesse sentido, Pilar Tormo¹⁰ utiliza uma interessante metáfora: “[...] deixar passo livre ao elevador que conecta a emoção e o pensamento”. Nas palavras dessa educadora valenciana, “[...] toda idéia, para que seja boa, tem que conectar com a emoção, com a necessidade de querer mudar algo. Toda emoção se pode sentir com força se somos capazes de refletir-la e de entender-la”¹¹.

Assim, estar aberto, nesse processo formativo que o tempo e o lugar de uma didática da educação física requerem, é ter a clara dimensão de que

A relação pedagógica é um jogo de diálogos inesperados, convergências surpreendentes, violentos embates, resistências sutis, frustrações e sustos. Jamais qualquer manual escolar conseguirá decifrá-lo na sua flutuação e imprevisibilidade. Parece ser ponto pacífico que a formação de um educador só pode ser resultado do encontro, no processo reflexivo, da decisão de ser aquele educador que se pode ser como ponto de partida para aquele que, de descoberta em descoberta, no contexto da prática pedagógica e da sua constante reavaliação, vai se tornando (NUNES, 2000, p. 99).

Por mais difícil que seja, é preciso que os professores de educação física tomem consciência de que o seu *saberfazer* didático-pedagógico não está dado *a priori* e sim em um contínuo processo de (re)construção. Construir um modo de atuar que seja sempre seguro não se pode garantir e a insistência em estabelecer um *modus operandi* padrão, à base de modelos transpostos mecanicamente para a realidade social em que se dá a prática pedagógica do professor, geralmente leva à cristalização desta e à falta de sentido para ela. Vale atentar para as palavras de uma educadora italiana que atua com crianças e adolescentes em situações de risco, acolhendo-os em sua casa:

10. Educadora valenciana, membro do Movimiento de Renovación Pedagógica del País Valenciano (Valência, Espanha), mais concretamente, Escola D'Estiu Del País Valencià Gonçal Anaya.

11. Entrevista concedida a Francisco Eduardo Caparróz em 27 de fevereiro de 2003, no Departamento de Didática da Universidade de Valência.

O que mais me assusta [...] é saber que não há uma medida no atuar e que, por mais experiência que tenhas, nunca é suficiente e inclusive que ela, às vezes, pode resultar um obstáculo. Quando penso em meu saber o imagino incompleto, feito de infinidade de elementos que devo voltar a sistematizar uma e outra vez (MANENTI, 2002, p. 174).

É preciso reconhecer, no entanto, que muitos professores, para assumir a postura de autor que vimos advogando, dadas as condições objetivas nas quais estão imersos, necessitam encontrar apoio pedagógico também institucionalmente. Nessa perspectiva, interessantes experiências têm sido apresentadas e discutidas no âmbito da Educação e da educação física. Podemos destacar os programas de formação continuada com base na metodologia da pesquisa-ação (trabalhando com a idéia do professor como pesquisador de sua prática) e a construção de estruturas colaborativas de coletivos de estudo entre pares e ajuda mútua.

Ao chegar ao final desse texto, pode emergir no leitor uma sensação de frustração, afinal, nós, autores, nos propusemos a discutir a temática da didática da educação física e o leitor não encontrou, nem encontraria neste texto, se era isso que buscava, uma discussão de didática como aquelas que se perspectivam numa visão tradicional. Nossa pretensão foi a de refletir e apresentar argumentos a favor de uma compreensão de didática que leve o professor a perceber-se e constituir-se como autor de sua prática pedagógica, imbuído de autonomia e autoridade.

Ao nos referirmos à autonomia docente entendemos que tal está relacionada com uma perspectiva na qual os professores devem buscar construir e conquistar sua competência didático-pedagógica para desenvolver sua prática pedagógica na complexa trama de relações que engendra o cotidiano escolar de modo que não permita que os professores sejam constantemente (ou até eternamente) reféns tanto dos especialistas/*experts* (pesquisadores do âmbito acadêmico-universitário) que produzem uma literatura acadêmica que se converte em referência que orienta e determina a prática pedagógica na escola, como também das políticas educacionais e as propostas pedagógicas oficiais/ordenamento legal que orientam/normalizam (enrijecem) tal prática. Não estamos de maneira alguma defendendo uma desvinculação/separação entre os professores que atuam no cotidiano escolar e os especialistas e também o Estado, defendemos, sim, é a interação e interlocução, mas sem dependência por parte dos professores em relação àqueles. Os professores devem valer-se de sua autoridade e de sua autoria docentes para buscar sua autonomia, o que significa poder escolher e construir sua prática pedagógica e não apenas aplicar algo elaborado por outros.

Se os professores de educação física fizerem esse esforço de exercer sua autoria docente, com autonomia e autoridade, talvez possam descobrir que há muito mais possibilidades de respostas para os problemas da educação física escolar

que os manuais, pesquisadores e/ou os professores do âmbito universitário podem dar. Como afirma Ortega (2004, p. 189),

Dar-se conta de que não é verdadeiro algo que sempre consideramos que era, produz uma alegria imensa. A decepção, ao contrário do que costumamos pensar, não surge quando constatamos que o mundo é diferente do que sempre havíamos imaginado. A verdadeira decepção seria descobrir que a realidade é tal como sempre nos explicaram. Afortunadamente, as coisas sempre são de outra maneira.

The time and place of a Physical Education Didactics

ABSTRACT: The questions that guide the discussion in this text are the following: is academic production, and as a result, programs that train Physical Education teachers, promoting a hypertrophy of pedagogical discussions and an atrophy of discussions on the Didactics of School Physical Education? We begin by situating didactics historically within the recent development of Physical Education in Brazil. We then go on to discuss the roles of Didactics and of pedagogical theorizing insofar as they may serve to guide teaching practice, and the role of a "Didactics re-thought", that is, no longer seen as a mere technical instrument but as the perspective of the Physical Education teacher as researcher of her/his own practice. KEY WORDS: Didactics; Physical Education; pedagogical practice; schools.

El tiempo y el lugar de una didáctica de la educación física

RESUMEN: Este estudio tiene las siguientes cuestiones centrales: ¿estaría la producción académica y, en función de ello, también los cursos de formación de profesores de Educación Física, hipertrofiando las discusiones pedagógicas y atrofiando las discusiones de la Didáctica da Educación Física escolar? ¿Cuál es el espacio y el lugar de la Didáctica en la Educación Física? Inicialmente este texto ubica históricamente la Didáctica en el desarrollo reciente de la Educación Física brasileña. Después, discute los roles de la Didáctica y de la teoría pedagógica en su posible orientación para la práctica docente, así como, el rol de una Didáctica repensada, es decir, no comprendida solamente como un mero instrumento técnico y, sí, en la perspectiva del profesor de Educación Física como investigador de su propia práctica. PALABRAS CLAVES: Didáctica; educación física; práctica pedagógica; escuela.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 2003.

ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C. J.; OLIVEIRA, M. R. N. S.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p.13-41.

BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa em educação (a experiência da pesquisa no trabalho do educador)*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPARROZ, F. E. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular*. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

CONTRERAS DOMINGO, J. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: SILVA, L. H. da. *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999a. p. 74-99.

_____. ¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 7, n. 17, abr. 1999b. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v7n17.html>>. Acesso em: 11 maio 2006.

_____. La Didáctica y la autorización del profesorado. In: TIBALLI, E. F. A; CHAVES, S. M. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-31.

ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. In: FRAILE, A. (Coord.). *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004. p. 315-330.

FERRER CERVERÓ, V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 165-190.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LIBÂNIO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p.107-134.

_____. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000. p.77-129.

MANENTI, E. La casa del Po. In: DIOTIMA. *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria, 2002. cap. VII, p. 162-175.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. PCTP: por que está sendo difícil implementar propostas críticas de ensino de educação física na escola? In: _____. *Planejamento Coletivo do*

Trabalho Pedagógico: a experiência de Uberlândia. Uberlândia: Casa do Livro/Edigraf, 2002. cap. 1, p. 11-24.

NUNES, C. As práticas da educação: entre o diálogo e o silêncio. In: _____, LINHARES, C. F. S. *Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. p. 89-116.

OLIVEIRA, M. A. T. *A revista brasileira de educação física e desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência*. 2001. 399 f. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ORTEGA, Juan Carlos. *Buenos días, Sócrates: reflexiones de un filósofo sin estudios*. Madrid: Aguilar/Santillana, 2004.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática. In: _____. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-76.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. cap. 1, p. 13-26.

ROCHA JR., C. P. da. *Propostas pedagógicas em educação física: um olhar sobre a cultura corporal*. 2000. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

SCHÖN, D. A. *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 1998.

TARDIF, M. *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

Recebido: 30 maio 2006

Aprovado: 1 set. 2006

Endereço para correspondência

Valter Bracht

Rua Artacerse Brotto 75, apto. 305 – Mata da Praia

Vitória - ES

CEP 29065-700