

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA E DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA: SIGNIFICADOS, PERSPECTIVAS E REFLEXÕES.

Vanessa Rossini Colpas¹; Anoel Fernandes²; Cláudia Righi Ribeiro³; Glaurea Nádia Borges de Oliveira⁴; Thaís Calliari Tagliari;

¹Especialista em Ped. do Esp. Escolar/Unicamp. FACETI; ²Mestrando em Educação, Puc/SP
³Rede Municipal de Ensino, Taubaté/SP; ⁴Rede Estadual de Ensino, SP

Palavras chaves: educação física, atividade voluntária, vygotsky

RESUMO

Com relação aos objetivos da educação escolar e dos componentes curriculares específicos, parece haver um consenso quando se define que um desses objetivos é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da autonomia e da atividade voluntária, para que eles possam tomar decisões com independência, de acordo com sua própria consciência, sem, contudo, realizar ações contrárias à vida. A autonomia, compreendida como a capacidade de se auto-governar, só pode ser adquirida quando se tem atitudes autônomas e, portanto, compete à escola e ao professor criar condições favoráveis para que o aluno possa assim agir. Por outro lado, apesar do consenso existente, afirmado e enfatizado em diversos referenciais, tanto da Educação Física quanto das demais áreas da educação, uma discussão ainda se faz necessária, pautada por algumas questões: será que as ações pedagógicas baseadas na coação e na conservação da obediência não estão ainda presentes na escola e nas aulas de Educação Física? Será que os aspectos então priorizados nas relações entre ensino e aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos? Portanto, o objetivo deste trabalho constituiu-se em discutir o significado atribuído à autonomia segundo o referencial da teoria piagetiana e o conceito de atividade voluntária na perspectiva vygotskyana, refletindo sobre os aspectos que se destacam nessa discussão e suas implicações para a atuação da Educação Física. Para isso, utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Após analisarmos os conceitos de heteronomia, autonomia definidos por Piaget (1994), e atividade voluntária, conceituada por Vygotsky, que apresentam entre si uma relação de oposição ou contrariedade caracterizada pelo tipo de respeito, regras e moral específicos, buscamos então relacionar estes significados à ação pedagógica da Educação Física. Com isso, pudemos concluir, sem a pretensão de apresentar respostas acabadas, que a busca pela autonomia e da atividade voluntária nas diversas manifestações corporais constituem um dos objetivos centrais das tendências renovadoras da Educação Física escolar. Entretanto, cabe questionar se as intenções de conquista da autonomia e da atividade voluntária não estão ficando restritas às argumentações teóricas. Afinal, a compreensão sobre quanto e como as características do contexto escolar podem favorecer, ou pelo contrário, prejudicar o desenvolvimento destas capacidades compreende a essência do desafio que nos é colocado, pois educar, de fato, para a autonomia e para a atividade voluntária é caracterizar o ambiente escolar em uma esfera cooperativa, tendo como fontes o respeito mútuo, a reciprocidade e a descentração.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA E DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA: SIGNIFICADOS, PERSPECTIVAS E REFLEXÕES.

Vanessa Rossini Colpas¹ ; Anoel Fernandes²; Cláudia Righi Ribeiro³, Glaurea Nádia Borges de Oliveira⁴ Thaís Calliari Tagliari ;

¹Especialista em Ped. do Esp. Escolar/Unicamp. FACETI.

²Rede Estadual de Ensino, SP. Mestrando em Educação, Puc/SP

³Rede Municipal de Ensino, Taubaté/SP.

⁴Rede Estadual de Ensino

Palavras chaves: educação física, atividade voluntária, vygotsky

Introdução

A autonomia pode ser compreendida como a capacidade de se autogovernar (Freire e Scaglia, 2003) e um dos principais objetivos da educação escolar é justamente proporcionar aos alunos o desenvolvimento desta capacidade, para que eles possam tomar decisões com independência, de acordo com sua própria consciência, sem, contudo, realizar ações contrárias à vida.

Diante desta perspectiva, a Educação Física escolar, como componente curricular obrigatório da educação básica, não pode estar alheia ao compromisso de promover a educação para a autonomia, por meio de seus conteúdos específicos.

Só se pode aprender autonomia tendo atitudes autônomas. Compreendemos, portanto, que compete à escola e ao professor criar condições ambientais favoráveis para que o aluno possa agir com autonomia.

A Educação Física escolar, em sua trajetória histórica, vem tentando superar o paradigma construído com base na aptidão física. Há algum tempo, estudiosos da área tem se desdobrado na difícil tarefa desta quebra paradigmática. Embora existam várias abordagens e correntes pedagógicas com proposições teóricas diferenciadas, todas elas têm em comum a busca pela superação de um modelo com ênfase no rendimento, na exclusão, nos testes motores. Busca-se, com isso, construir uma prática pedagógica mais humanista, com vistas à conquista da cidadania..

Segundo Darido (2003), as diversas abordagens surgem na tentativa de romper com os modelos tradicionais e justificar a importância da Educação Física na escola, apoiando-se em áreas como a antropologia, a psicologia, a sociologia e a biologia. Podemos destacar algumas delas – psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista e jogos cooperativos (enfoque psicológico); crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural, sistêmica e abordagem

baseada nos PCNs (enfoque sociológico e político); saúde renovada (enfoque biológico) - , que, embora baseiem-se em diferentes pressupostos teóricos, apresentam significativas contribuições para a Educação Física escolar.

O que prevalece, contudo, é uma proposta que esteja vinculada à criação de situações de autonomia. A tarefa da Educação Física, como prática pedagógica, é proporcionar ao aluno a oportunidade de experienciar diferentes manifestações corporais, para que ele possa ter autonomia para usufruir o seu tempo como praticante de alguma manifestação corporal e ser um apreciador crítico das manifestações presentes na cultura corporal de movimento.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é discutir como diferentes autores da educação e da Educação Física abordam o tema autonomia, buscando refletir sobre os aspectos que se destacam nessa discussão e suas implicações para a atuação da Educação Física no desenvolvimento da autonomia durante o período de escolarização.

Metodologia

Para os fins deste trabalho, utilizaremos como procedimento metodológico, segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica, empregando como fontes de consulta diferentes tipos de publicações (livros, artigos, publicações avulsas, etc.).

O desenvolvimento moral: uma análise do referencial piagetiano

Piaget desenvolveu um dos mais importantes modelos de desenvolvimento a partir da Psicologia Genética. Com esse termo, estabelece que todo o processo de desenvolvimento mental obedece a uma seqüência e a uma estrutura pré-determinadas geneticamente, presentes na forma de possibilidade a todo o sistema nervoso intacto. O desenvolvimento ou não dessas estruturas dependerá da correta maturação do sistema biológico e das solicitações do meio (trocas e estimulação social).

Dessa forma, o que o modelo piagetiano de desenvolvimento afirma é que há uma seqüência necessária do desenvolvimento, uma direção única em que se dá o processo, passando obrigatoriamente por etapas sucessivas que não podem ser transpostas e que, uma vez alcançadas, não retornam a estruturas anteriores, ainda que cada etapa carregue em si o primordial da etapa anterior. A solicitação adequada do meio possibilita o desenvolvimento.

Piaget estabelece, ainda, a existência de três invariantes funcionais, isto é, dados biológicos que não variam. São eles: assimilação (interpretação de elementos do meio em função de uma organização psíquica), acomodação (capacidade de modificação da estrutura psíquica para assimilar as novidades) e auto-regulação (as estruturas mentais têm um modo de funcionamento intrínseco que tende ao equilíbrio).

A partir destes processos, o desenvolvimento da criança ocorre por três estágios, onde um estágio já anuncia e dá condições ao próximo. São eles: sensório-motor, pré-operatório e operatório (concreto e formal).

No que se refere às questões abordadas neste trabalho, o que nos cabe destacar na teoria piagetiana são às características próprias de cada estágio naquilo que diz respeito ao desenvolvimento da moralidade, ou seja, como a consciência chega a respeitar as regras. Para Piaget (1932), "toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras". O autor dedicou especial atenção aos estudos sobre como a criança desenvolve o conhecimento e a prática das regras em situações de jogos. Entendendo que os jogos são regidos por regras e que estas são herdadas culturalmente, podendo ser modificadas pelos jogadores, respeitá-las requer uma moral, pois envolvem questões de justiça e honestidade.

O desenvolvimento moral, portanto, na perspectiva piagetiana, dá-se por etapas, assim como o desenvolvimento humano. Buscaremos, a partir daqui, destacar de forma breve as características existentes em cada um deles, chamando a atenção para o fato de que as determinações cronológicas de cada etapa não apresentam correspondência exata entre o desenvolvimento humano e o moral, assim como não devem ser tratadas como fator estanque, inflexível, devendo ser tomadas apenas como pontos de orientação, pois inúmeras são as influências que determinam a transição entre os estágios de desenvolvimento.

No primeiro período do desenvolvimento humano, chamado por Piaget de *sensório-motor* (0 a 2 anos), as funções mentais limitam-se ao exercício dos aparelhos reflexos inatos. Assim sendo, o universo que circunda a criança é conquistado mediante a percepção e os movimentos. Progressivamente, a criança vai aperfeiçoando tais movimentos reflexos e adquirindo habilidades, chega ao final deste período já se concebendo dentro de um cosmo com objetos, tempo, espaço, causalidade objetivados e solidários, entre os quais situa a si mesma como um objeto específico, agente e paciente dos eventos que nele ocorrem. Já o primeiro período do desenvolvimento moral corresponde à *anomia* (que se estende até aproximadamente 5 anos de idade), caracterizada pela não colocação da moral, ou seja, as

regras são seguidas, porém o indivíduo ainda não está mobilizado pelas relações bem x mal e sim pelo sentido de hábito, de dever.

O segundo período do desenvolvimento humano, denominado *pré-operatório* (2 a 7 anos) é marcado pelo aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, pela emergência da linguagem. Com relação ao desenvolvimento moral, o segundo estágio é a *heteronomia* (que se estende até 9, 10 anos), em que a moral é igual à autoridade e as regras não correspondem a um acordo mútuo firmado entre os jogadores, mas sim a algo imposto pela tradição e, portanto, imutável.

O terceiro e último período do desenvolvimento humano, o período *operatório*, é dividido em duas fases: período das *operações concretas* (7 a 11, 12 anos) e período das *operações formais* (12 anos em diante). Na fase das operações concretas, o egocentrismo intelectual e social (incapacidade de se colocar no ponto de vista de outros) que caracteriza a fase anterior dá lugar à emergência da capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes (próprios e de outrem) e de integrá-los de modo lógico e coerente. Um outro aspecto importante neste estágio refere-se ao aparecimento da capacidade de interiorizar as ações. Por último, quando se encontra na fase das operações formais, a criança, ampliando as capacidades conquistadas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. Com isso, a criança adquire capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios, adquirindo, portanto, *autonomia*, que corresponde também ao último estágio do desenvolvimento moral. Nele há a legitimação das regras e a moral é pensada pela reciprocidade, o que quer dizer que o respeito às regras é entendido como decorrente de acordos mútuos entre os jogadores, sendo que cada um deles consegue conceber a si próprio como possível 'legislador' em regime de cooperação entre todos os membros do grupo.

Como se pode ver, todos os indivíduos vivenciam essas fases seqüenciais. No entanto, a estrutura biológica e a bagagem de estímulos recebidos pelo meio em que vivem podem alterar o início e o fim de cada etapa. Vale dizer ainda que não há estágios globais que definam o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num dado momento da sua evolução: os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência. Todo corte da realidade psicológica em estágios é, então, arbitrário.

Autonomia x heteronomia

Para avançarmos em nossa discussão, consideramos relevante esclarecer estes dois termos – autonomia e heteronomia – que parecem significar-se em uma relação de oposição, de contrariedade. Para isso, recorreremos mais uma vez aos estudos de Piaget (1932), que se preocupou em elucidar como a consciência chega a respeitar as regras, dedicando sua atenção aos estudos sobre como a criança desenvolve o conhecimento e a prática das regras em situações de jogos.

Embora o autor tenha abordado a autonomia na perspectiva do desenvolvimento da moralidade, seus estudos trazem contribuições decisivas para a compreensão da essência da formação de indivíduos autônomos.

Buscando definir a natureza psicológica das realidades morais, Piaget (1932) destaca como necessária a análise das relações existentes entre duas categorias de fenômeno: “a prática das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças (...) as aplicam efetivamente; e a consciência da regra, isto é, a maneira pela qual as crianças (...) se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório (...)” (Piaget, 1932, p.24). É, portanto, a partir destes fenômenos, e mais especificamente a partir da consciência da regra, que podemos esclarecer os conceitos de heteronomia e autonomia, no que se refere às regras do jogo.

Para se compreender o sentido real da moral da autonomia, e também da heteronomia, deve-se recorrer a alguns pressupostos filosóficos em que Piaget se baseou para utilizar estes termos. De maneira simplificada, o que a Filosofia esclarece é que a moral das ações não está no ato de o homem seguir as regras determinadas socialmente, mas no princípio subjacente a essas ações e, portanto, para que uma ação seja moral, ela tem que estar racionalmente de acordo com um princípio que o sujeito acredite ser universal. Portanto, o tipo de ação que ocorre por pressão externa (do outro ou da sociedade) e que nos leva a agir por interesses próprios, desejos ou inclinações pessoais, é chamado de heteronomia. Em oposição, existe a autonomia, que está ligada à liberdade de escolher racionalmente entre o certo e o errado, o que caracteriza a capacidade da vontade do homem em escolher uma ação que seja conforme o dever, ou agir segundo a representação de uma lei dada somente pela razão, submetida a uma legislação universal que não lhe seja externa.

Recorrendo novamente às análises piagetianas, no que se refere ao fenômeno da consciência da regra¹, podemos observar a existência de três tipos de regras, correspondentes

1. Embora tenha sido citado anteriormente como presente nas relações que se estabelecem no desenvolvimento da moralidade, não julgamos necessário, para os fins deste trabalho, aprofundarmo-nos na discussão a respeito do fenômeno da prática das regras.

a diferentes tipos de comportamento social: a regra motora, que corresponde à atitude associal (no estágio da inteligência motora); a regra devida ao respeito unilateral, que corresponde ao egocentrismo, onde a criança é objeto de coações, mas pouco inclinada à cooperação; e a regra devida ao respeito mútuo, que corresponde ao caráter essencial de uma cooperação entre personalidades diferenciadas, considerando-se iguais entre si.

Como o desenvolvimento moral abrange e desperta uma infinita série de questionamentos, seria necessário realizar incursões mais aprofundadas sobre este tema na obra de Piaget, para que fosse possível, ao menos, tentar sintetizar a complexidade de suas idéias. Entretanto, para os objetivos do nosso trabalho, consideramos suficiente esclarecer a existência e a essência das relações existentes entre o respeito mútuo e a autonomia da consciência (regras racionais), assim como entre o respeito unilateral e o egocentrismo (regras coercitivas). Portanto, “há dois tipos de respeito e, conseqüentemente, duas morais, uma moral da coação ou da heteronomia e uma moral da cooperação ou da autonomia” (Piaget, 1932, p.156).

Vygotsky e a atividade voluntária

A autonomia, na perspectiva histórico-cultural, segundo os estudos realizados pelo psicólogo Vygotsky (1984), aparece quando este aborda a atividade voluntária, definida como “produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento. Há razões para se acreditar que a atividade voluntária, mais do que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos” (Vygotsky, 1984, p.42).

O autor entende este fenômeno longe dos princípios piagetianos, que centra seus estudos no desenvolvimento intrínseco do indivíduo e nos mecanismos de assimilação e acomodação. Contrariamente, Vygotsky situa o desenvolvimento motor nas práticas sociais e culturais, nas relações e interações com o outro.

A explicação científica do ato voluntário não estaria hegemonicamente nos fatores biológicos que determinam a vida do organismo, mas baseada na análise do desenvolvimento lingüístico da criança. O mundo do adulto se incorporaria à dimensão da existência concreta da criança pela manifestação das diferentes linguagens. Uma delas, a palavra.

Destaca-se, ainda, a importância da construção do ato voluntário como uma manifestação que se consolida na história individual, em função do desenvolvimento da linguagem. Manifestação esta que se apresenta na ontogênese, pelo desenvolvimento da linguagem aprendida e apreendida da fala do adulto e do mundo culturalmente determinado.

Por isso, Luria (1990), continuando os estudos de Vygotsky no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento enquanto manifestação da linguagem, afirma que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”.

Neste sentido, parece-nos que a idéia de autonomia, na perspectiva vygotskyana, não se constitui em um processo isolado e focado na perspectiva individual de aquisição e conquista. Com a aparição da linguagem interior surge a ação voluntária complexa, como sistema de auto-regulação que se realiza com a ajuda da própria linguagem da criança, no início exteriorizada e logo interiorizada.

Nessa perspectiva, autonomia nasce então da atividade compartilhada:

As regras que um sujeito vem a colocar para si são regras socialmente construídas. As elaborações cognitivas no nível individual não se dão fora da trama social (coletiva) que envolve necessariamente “o outro”, e as palavras, as perspectivas, os conhecimentos dos outros... a autonomia está, portanto, na relação com o outro e na interpretação dessa relação (Fontana, 2001. p. 119).

Portanto, ela vai sendo produzida em condições objetivas e nunca em um processo absolutamente intrínseco. Resultado humanizador que tem como síntese o desenvolvimento da consciência.

As abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e a autonomia

A Educação Física escolar tem atualmente baseado suas perspectivas e propostas nas abordagens que surgiram visando uma mudança de concepção da área. Segundo Darido (2003), na tentativa de romper com os moldes tradicionais, surgem diversas abordagens, algumas com enfoque mais psicológico (psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista e jogos cooperativos), outras com enfoque mais sociológico e político (crítico- superadora, crítico- emancipatória, cultural, sistêmica, e baseada nos PCNs), e também biológico (como a da Saúde Renovada).

Todos os autores que se desdobraram na difícil tarefa de apresentar novas propostas para a Educação Física, desde meados dos anos 80, sugerem para a área várias transformações de ordem didático-pedagógica e muitos deles têm ressaltado a importância da busca pela autonomia, durante e após os anos de escolarização, nas diversas manifestações corporais.

Sendo assim, faremos um levantamento bibliográfico sobre como os autores da Educação Física escolar adeptos das abordagens desenvolvimentista, construtivista, saúde renovada, sistêmica, crítico-superadora, crítico-emancipatória e a baseada nos PCNs tratam do tema da aquisição da autonomia durante e após a fase de escolarização básica, sendo que a escolha dessas abordagens se deu pelo fato de estas apresentarem de forma mais destacada propostas com relação à autonomia.

Abordagem desenvolvimentista

Tani (et. al., 1988), classifica que todo comportamento humano pertence a um dos três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor, sendo que na maioria dos comportamentos existe a participação dos três domínios. Ao mencionar o posicionamento dessa abordagem na Educação Física, o autor nos afirma que:

se a Educação Física pretende atender às reais necessidades e expectativas da criança, ela necessita, antes de mais nada,

compreender as suas características em termos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, visto que a não observância destas características conduz frequentemente ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados” (Tani , 1988, p. 135)

Manoel (1994) sugere que para evitar os problemas de ordem motora, o patrimônio cultural da humanidade, manifestado pelo esporte, pela dança e por outras habilidades, deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento do aluno, sendo que o conhecimento da seqüência de desenvolvimento motor fornece subsídios essenciais para uma educação que vise à formação de um ser com autonomia e capacidade integrativa na sociedade.

Tani (2005) ressalta que uma importante função da Educação Física escolar é a transmissão aos alunos de conhecimentos relacionados à prática de atividade física quanto à sua função biológica, enfatizando que a possibilidade de praticar atividade física autonomamente facilita a adoção de um estilo de vida saudável.

Abordagem da saúde renovada

Guedes (1997) e Nahas (1992) enfatizam a importância de uma Educação Física escolar voltada para a saúde, destacando a relação entre os conhecimentos práticos e teóricos acerca da atividade física, aptidão física e saúde, para que o aluno seja capaz de compreender os benefícios advindos da prática motora e utilizá-los por toda vida.

Os defensores desta abordagem, denominada por Darido (2003) de saúde renovada, afirmam que, ao final da escolarização básica, os alunos deverão ser capazes de auto-avaliar todos os componentes da aptidão física relacionada à saúde, interpretar os resultados e saber como utilizá-los no planejamento de um programa pessoal, possuindo, desta forma, autonomia para a preparação e avaliação de seus próprios treinos.

Abordagem construtivista

Freire (1989) afirma que a Educação Física na escola deve privilegiar o conhecimento que a criança já possui através do resgate da cultura infantil, valorizando as experiências dos alunos e sua cultura. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio e

através da resolução de problemas, onde o jogo tem papel privilegiado como conteúdo e estratégia de ensino.

Freire e Scaglia (2003) entendem que é impossível estender a autonomia para todos os aspectos da conduta humana, pois o fato de alguém ser inteligente em determinado contexto não garante que o mesmo aconteça em outros contextos. Mesmo assim, acreditam que valha a pena investir na formação da autonomia, pois entendem que só se pode aprendê-la tendo atitudes autônomas e que compete à escola e ao professor, portanto, criar as condições ambientais favoráveis para que isso aconteça. Ainda que seja em um único contexto, é preciso que a educação das pessoas seja diversificada o suficiente para que elas possam fazer entre si comportamentos autônomos, de modo que cheguem a uma idade madura com uma atitude geral de autonomia.

Estes autores destacam, ainda, que a relação entre autonomia e tomada de consciência e a necessidade de que essa atitude possa se estender a outros contextos, pois a tarefa da educação não se extingue no plano restrito da escola. Para isso, os professores têm de dominar conhecimentos de metodologia que permitirão a passagem de um contexto a outro. “A ponte entre a escola e outros ambientes, assim como entre os vários ambientes escolares, só pode ser feita por meio da tomada de consciência” (Freire e Scaglia, 2003, p.117).

A proposta construtivista destaca, portanto, “uma forma de educar que produza conhecimentos que se incorporem à vida do aluno, abrindo-lhe a possibilidade de ser livre, de decidir, de integrar aos jovens recursos que os levem à condição madura de cidadãos autônomos” (Freire, 2005, p. 5).

Abordagem sistêmica

Para esta abordagem, “o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física foi concebido como um modelo de polaridades composto de variáveis pedagógico-didáticas e sócio-psicológicas, que formam um contínuo definido por dois pólos” (Betti, 1991, p.139).

Um destes pólos caracteriza-se por influências dos antigos métodos da área (método francês – 1930-1950; método desportivo generalizado – 1950 e método esportivo – 1970-1986) e prioriza o conteúdo formal, o estilo de ensino baseado no comando, o resultado como finalidade principal, a competição, o controle externo como meio de resolução de conflitos, a rigidez das regras e a vitória como objetivo central.

Já no pólo contrário, as variáveis pedagógico-didáticas e sócio-psicológicas visam o desenvolvimento de um modelo de personalidade que caracterize um homem crítico, criativo

e consciente. Para acionar tais propostas, então, os instrumentos disponíveis no processo de ensino e aprendizagem referenciam-se na ludicidade, no controle interno, na não-formalidade, na cooperação, na flexibilidade das regras, na solução de problemas e na honestidade.

Dentro desta perspectiva, destaca-se entre os objetivos da Educação Física a formação do cidadão autônomo, que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais de atividade física – o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, etc. (Betti, 1992, p.285).

Abordagem crítico - superadora

Para a abordagem denominada crítico-superadora, os temas da cultura corporal (o jogo, o esporte, a capoeira, a ginástica e a dança) devem compor um programa de Educação Física que estabeleça relações com os grandes problemas sócio-políticos atuais, tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceito urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros (Soares et. al., 1992, p.102).

Resende e Soares (1997) concordam com os componentes que devem compor a Educação Física e ressaltam que cabe à escola socializar os indivíduos com o patrimônio científico e cultural produzido historicamente pela humanidade, de modo que os homens possam adquirir a autonomia necessária a sua interação no processo de construção e direção da sociedade.

Com base em uma perspectiva sócio-política, o desenvolvimento da autonomia é priorizado quando, ao enfatizar as funções específicas da escola, os autores destacam que a escola norteadada pelos pressupostos de uma educação crítico-superadora:

deve selecionar os conteúdos clássicos necessários à formação do cidadão autônomo, crítico e participativo, para que este possa participar, intervir e comprometer-se com os rumos da sociedade possível, diante do momento histórico (Resende e Soares, 1997, p. 29).

Quando os autores apresentam os objetivos gerais da Educação Física na Educação Básica, colocam que o ensino da Educação Física na perspectiva da cultura corporal, tem como objetivo geral possibilitar aos alunos a vivência sistematizada dos conhecimentos da cultura corporal, balizado por uma postura crítica, no sentido da aquisição da autonomia.

Os objetivos gerais da Educação Física na educação básica são apresentados, de acordo com esta abordagem, visando possibilitar aos alunos a vivência sistematizada dos conhecimentos da cultura corporal, balizados por uma postura crítica, no sentido da aquisição da autonomia.

Abordagem crítico – emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória, defendida por Kunz (1994), enfatiza que o ensino, nesta concepção, deve:

ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos que são construídos nos alunos a partir de conhecimentos colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem, visão esta originária de um mundo regido pelo consumo, pelo melhor, mais bonito e correto. Assim, o ensino deve confrontar-se pela libertação destas falsas visões de mundo, libertar-se da coerção imposta por parte do professor e do conteúdo que se ensina. Essa libertação no sistema escolar deve ser pelo esclarecimento e pelo desenvolvimento de competências como a auto-reflexão, que possibilita uma libertação livre da coerção (Kunz, 1994, p. 115-116).

Kunz (1994) esclarece-nos que o conteúdo principal do trabalho pedagógico da Educação Física escolar é o movimento humano, devendo, enquanto estratégia didática, passar pelas categorias de trabalho, interação e linguagem. Quanto aos objetivos primordiais de ensino, propõe o desenvolvimento de diferentes competências – comunicativa, social e objetiva –, sendo assim tematizadas:

A competência social desenvolve-se pela tematização das relações socioculturais do contexto em que vive, dos problemas e contradições dessas relações, os diferentes papéis que os indivíduos assumem numa sociedade, no esporte e como esses se estabelecem para atender diferentes expectativas sociais. Para a competência objetiva vale que o aluno precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas técnicas racionais e eficientes, precisa aprender certas

estratégias para o agir prático de forma competente. Na competência comunicativa destaca que a linguagem verbal é apenas uma das formas de comunicação do ser humano, sendo que as crianças comunicam-se muito pelo seu se - movimentar, pela linguagem do movimento (Kunz, 1994, p. 40-41).

Quando ressalta os conteúdos da Educação Física escolar o autor afirma que “não se elimina o interesse do movimento que é específico do esporte, da aprendizagem motora, da dança, ou das atividades lúdicas enquanto conteúdo específico da área, porém coloca-se o estabelecimento dos objetivos para desenvolver a competência da autonomia” (...) (Kunz 1994, p.101).

Entendemos que a proposta de Kunz está extremamente ligada à formação do cidadão autônomo e que, dentro desta perspectiva, a autonomia deve ser enfatizada durante as aulas de Educação Física por meio de situações de ensino que não se caracterizem pela mera reprodução do esporte de rendimento, e sim por vivências que visem a problematização, ao invés de um interesse técnico exclusivamente voltado para o rendimento.

Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), no seu documento de introdução, o sentido da autonomia se dá como:

uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção dos seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno, salientando que a autonomia não é um estado psicológico geral que, uma vez atingido, esteja garantido para qualquer situação, podendo uma pessoa ter autonomia em determinados campos e outros não, sendo necessário então que a escola busque sua extensão aos diferentes campos de atuação. (Brasil, 1997, p. 94 – 95).

Os PCNs (Brasil,1998) propõem uma visão da cultura corporal de movimento baseada nas três dimensões dos conteúdos: conceitual (o que se deve saber), procedimental (o que se deve saber fazer) e atitudinal como se deve ser. Os conteúdos estão organizados em três blocos articulados, divididos da seguinte forma: um bloco constituído por esportes, jogos, lutas e ginásticas, outro por atividades rítmicas e expressivas, e outro abrangendo os conhecimentos sobre o corpo.

Ao propor a busca pela autonomia, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) pauta-se na ampliação do olhar da escola sobre o objeto de ensino e aprendizagem da cultura corporal de movimento. Essa ampliação significa a possibilidade de construção, pelo aluno, de seu próprio discurso conceitual, atitudinal e procedimental. Em vez da reprodução ou memorização de conhecimentos, a sua recriação pelo sujeito por meio da construção da autonomia para aprender.

Quanto aos objetivos da Educação Física, o documento destaca, ainda, que os alunos deverão conhecer os limites e possibilidades do próprio corpo, de forma a poder controlar algumas de suas posturas e atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para a melhoria de sua aptidão física.

Portanto, ao analisarmos as propostas contidas nos parâmetros curriculares nacionais, podemos observar que o desenvolvimento da autonomia é considerado como um dos objetivos essenciais na formação escolar e nas práticas pedagógicas da Educação Física, sendo abordado com base em diferentes perspectivas (biológica, social, cultural, política).

Considerações finais

Após revisar diferentes referenciais teóricos, parece-nos evidente o fato de que diversos estudiosos dedicaram, e ainda dedicam seus esforços na tentativa de chamar-nos a atenção para a importância da relação existente entre a construção da autonomia e da atividade voluntária e as questões educacionais. Especialmente quando delimitamos nossa análise à prática pedagógica da Educação Física, podemos observar que a busca pela autonomia e da atividade voluntária nas diversas manifestações corporais, embora com base em diferentes pressupostos teóricos e ideológicos, faz-se presente em todos os referenciais aqui destacados.

Portanto, parece não restar dúvidas, nem faltar argumentos, quando se afirma que um dos principais objetivos da educação e, de forma inclusiva, da Educação Física, é contribuir para a formação do cidadão autônomo. Entretanto, como o intuito deste trabalho não é

apresentar respostas ou conclusões acabadas, mas sim estimular a discussão e a reflexão, cabe-nos aqui levantar algumas questões, tão imprescindíveis para se traçar novos pressupostos e perspectivas educacionais quanto à compreensão acerca do significado da autonomia e da atividade voluntária.

Primeiramente, parece haver um consenso, tanto para a Educação Física quanto para as demais esferas da educação, a respeito da necessidade de superação dos discursos e modelos tradicionais, por não serem coerentes com as competências a serem desenvolvidas na escola. Contudo, devemos nos perguntar: será que as ações pedagógicas baseadas na coação e na conservação da obediência não estão ainda presentes na escola e nas aulas de Educação Física? Será que os aspectos então priorizados nas relações entre ensino e aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da autonomia e atividade voluntária dos alunos?

Vale refletir, portanto, se as intenções de conquista da autonomia e da atividade voluntária não estão ficando restritas às argumentações teóricas, pois nos parece que, embora com uma produção consistente de conhecimentos que visam orientar e subsidiar a prática dos professores de Educação Física escolar, no intuito de renovar e superar perspectivas, as influências dos modelos tradicionais muitas vezes parecem persistir.

Para finalizar nossa reflexão, gostaríamos de apontar uma direção, que possa, quem sabe, colaborar na busca de respostas às questões que são incessantemente apresentadas pela tarefa de ensinar. Trata-se de voltar a atenção para os fatores que se relacionam diretamente com o fazer pedagógico. Queremos dizer com isso que o problema que se coloca talvez não seja necessariamente a incompreensão, por parte dos educadores, sobre o significado da autonomia e da atividade voluntária mas sobre como os procedimentos adotados no ambiente escolar podem influenciar, de forma positiva ou negativa, o seu desenvolvimento. Caberia então discutir diversos fatores influentes – metodologias, formação profissional, políticas educacionais –, mas isso estenderia muito nosso propósito.

Apenas queremos enfatizar e deixar claro que a relação de contrariedade compreendida entre autonomia, atividade voluntária e heteronomia (definidas no início deste texto) determina as características da ação pedagógica, assim como seus pressupostos ideológicos. Portanto, o desafio é colocado à nossa frente, pois, como afirma Santana (2006), educar para a autonomia é caracterizar o ambiente escolar em uma esfera cooperativa, tendo como fontes o respeito mútuo, a reciprocidade e a descentração. E no que diz respeito à atividade voluntária numa dimensão vygotskyana, Fontana (2001), irá afirmar que esta idéia de autonomia não se constitui em processo isolado, nasce sim da atividade compartilhada, na relação com o outro e na interpretação dessa relação.

Referências Bibliográficas:

- ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 5. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- 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, p. 282-287, jan. 1992.
- BOAVENTURA, E. *Educação Física para a autonomia: construção de possibilidades metodológicas*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação Física. Rio Claro: Unesp, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclo*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclo*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série Formação do Professor).
- CRUM, B. A crise de identidade da Educação Física: ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, n. 7/8, p. 133-148, 1993.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DE MARCO, A. (org). *Pensando a educação motora*. Campinas, SP: 1995. (Coleção Corpo & Motricidade).
- FONTANA, R. A. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. *Presença pedagógica*, v. 07, nº 39. maio/junho 2001.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.
- GUEDES, J. R. P.; GUEDES, D. P. G. Características dos programas de Educação Física Escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 11 (1): 49-62, jan./jun.1997.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia Científica*, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MANOEL, E. J. *Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar*. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 8 (1): 82-97, jan./jun. **(ano?)**

PIAGET, J. *O juízo moral na criança..* 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

SANTANA, W. C. A pedagogia do esporte e o desafio de educar para a autonomia. In: MOREIRA, E. C. (Org). *Educação Física Escolar – desafios e propostas 2*. Jundiaí: Fontoura, 2006.

VYGOTSKY, S. L. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem..* São Paulo: Martins Fontes, 1993.