

OS FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

JOAQUIM FRANCISCO DE LIRA NETO.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP. CAMPINAS, SÃO PAULO, BRASIL.
JOCALIRA@HOTMAIL.COM
ÁREA TEMÁTICA: TEMÁTICA 4.

Introdução:

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise dos fundamentos da abordagem construtivista da Educação Física. Primeiramente, serão expostos os pressupostos gnosiológicos e ontológicos do pensamento de Jean Piaget, do qual a referida abordagem extrai seu embasamento teórico, já em sua relação com pontos específicos presentes em obras que podem ser consideradas como pertencentes à perspectiva construtivista da Educação Física. Posteriormente, será feita uma crítica, sob a ótica do materialismo histórico e dialético, às implicações político-pedagógicas do ensino advogado pela abordagem construtivista da Educação Física, que se pauta nos pressupostos piagetianos.

O que justifica a elaboração deste trabalho é a possibilidade de se obter um aprofundamento na compreensão de determinados aspectos da proposta da Educação Física, aqui estudada, através da análise de suas relações com o pensamento de Piaget. Tal aprofundamento põe em evidência certos problemas da abordagem construtivista, no que se refere às visões de homem e de sociedade que a sustentam.

Piaget na abordagem construtivista da Educação Física:

Antes de se explicitar como o pensamento de Piaget influenciou a abordagem construtivista da Educação Física, é necessário dizer que não há um consenso sobre quais autores podem ser rotulados de “construtivistas”, seja na área em questão ou mesmo na Pedagogia.

Não obstante, é possível afirmar que as mais diversas propostas construtivistas têm em comum o fato de que muitos de seus fundamentos são herdados da epistemologia piagetiana.

Na Educação Física, um autor de renome que se apropria do pensamento de Piaget é João Batista Freire, que escreveu uma das obras clássicas da área, intitulada *Educação de corpo inteiro*. Além de certas produções de Freire, podem ser enquadradas na abordagem construtivista, por exemplo, as contribuições de Matos e Neira (1999, 2002).

O pensamento de Jean Piaget parte de pressupostos gnosiológicos e ontológicos que devem ser analisados para uma melhor compreensão de suas implicações político-pedagógicas. Isto porque, como diz Sánches Gamboa (2007, p.58):

Na recuperação das inter-relações entre os pressupostos epistemológicos e gnosiológicos com as concepções do real (categorias ontológicas) podemos desvendar as implicações filosóficas e ideológicas de um determinado modelo de pesquisa científica e assim também elucidar as profundas relações entre conhecimento e interesse.

No que se refere aos pressupostos gnosiológicos, Piaget identificou ao longo da ontogênese determinados estágios ou etapas que representam o desenvolvimento de estruturas cognitivas auto-reguladas, que se sucedem através de um processo dialético no qual as etapas anteriores são supra-sumidas pelas posteriores.

Desta forma, os estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (ou hipotético-dedutivo), representam estruturas organizadas em níveis gradativamente superiores, que expressam o desenvolvimento cognitivo do sujeito, que progride do inicial egocentrismo à socialização.

Piaget, ao analisar as pesquisas psicológicas acerca do desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas, afirma que três perspectivas podem ser identificadas. A primeira delas, empirista, reduz todo o conhecimento a aquisições exógenas, provenientes da experiência ou de exposições dirigidas pelo adulto. A segunda, inatista, influenciada pelo lingüista Chomsky, acredita na existência de “um ‘núcleo fixo inato’, determinante das estruturas iniciais da linguagem, tal como a relação entre sujeito e predicado” (PIAGET, 1996, p.10). Por fim, Piaget descreve a perspectiva por ele defendida:

A terceira direção, que é decididamente a nossa (e que nos leva a atribuir os começos da linguagem às estruturas construídas pela inteligência sensorial-motora preexistente), é de natureza construtivista, isto é, sem pré- formação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança (PIAGET, 1996, p.10-11).

Está explícita a relação que Piaget estabelece entre o resultado de suas pesquisas epistemológicas e o ensino. Partindo-se do pressuposto de que “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo” (PIAGET, 1975, p.37), a gnosiologia piagetiana defende que a educação deverá propiciar um ambiente que estimule o interesse e a iniciativa dos alunos, para que ajam sobre os objetos de estudo.

Piaget (1996, p.15) defende a presença de “métodos ativos” na educação, estimulantes da pesquisa espontânea do aluno, e que exijam “que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida” (PIAGET, 1996, p.15).

Nessa perspectiva é inevitável certa redução das intervenções do professor. Quanto a isso, Piaget adverte que o papel do professor não será anulado completamente, que “o educador continua indispensável, a título de *animador*” (PIAGET, 1996, p.15, grifo nosso).

Tendo Piaget como referência, os autores adeptos à abordagem construtivista da Educação Física fazem críticas severas ao modelo de ensino denominado por eles de tradicional, no qual os alunos são colocados sentados em suas carteiras durante algumas horas por dia, recebendo aulas prioritariamente expositivas.

Nas palavras de Freire (1994, p.12):

Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta.

Para o autor, a escola de uma forma geral deve preocupar-se com as características do desenvolvimento e os interesses dos alunos, ao invés de centrar-se na transmissão de conteúdos que, muitas vezes, não têm relação com as experiências deles em suas vivências fora da escola.

Desta forma, Freire (1994) recomenda que o professor utilize-se do contexto de jogos ou brincadeiras para ensinar certos conteúdos. Ele cita o exemplo da brincadeira de circo, através da qual o professor pode contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina, das coordenações espaciais e temporais, ou das habilidades para saltar, girar e arremessar, por exemplo.

A questão é a de que este “extraordinário recurso pedagógico que é o jogo ou o brinquedo” (FREIRE, 1994, p.51), torna uma atividade mais significativa para os alunos,

principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do que as simples repetições de movimentos descontextualizados, que motivam menos os alunos.

Piaget tratou da importância do interesse dos alunos para os métodos ativos em alguns de seus textos voltados diretamente para a educação. Em *Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo*, referindo-se aos conhecimentos que são permanentes, e aos efêmeros - esquecidos com o tempo -, o epistemólogo afirma que “o que permanece é o conjunto do saber fundado numa atividade real, ou seja, na iniciativa pessoal, num esforço sistemático de assimilação, nos verdadeiros interesses” (PIAGET, 1998, p.149).

Nesta perspectiva, desde que haja interesse, os alunos se empenham voluntariamente na solução de situações-problema colocadas pelo professor, cuja solução exige a construção de novos esquemas de ação, que, por sua vez, possibilitam-lhes a assimilação de novos objetos de conhecimento.

Outro aspecto da gnosiologia piagetiana, em consonância com questão da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, é a valorização dos trabalhos em grupo, em que os alunos, cooperativamente, desenvolvem pesquisas segundo os seus interesses, apenas auxiliados, coordenados, pelo professor - o que Piaget (1998, p.114) chama de “self-government”.

Para o autor, a cooperação, contrapondo-se à coerção social, é “o conjunto das interações entre indivíduos iguais (por oposição às interações entre superiores e inferiores) e diferenciados (em contraposição ao conformismo compulsório)” (PIAGET, 1998, p.153) que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da razão e da socialização.

É inegável a proximidade entre a pedagogia advogada por Piaget e a abordagem construtivista da Educação Física. Quando Freire (1994) descreve o exemplo do “zerinho” - atividade em que os alunos tentam passar por uma corda que está sendo batida, evitando serem tocados por ela -, ele propõe que o professor não organize os alunos em colunas, mas que deixe que eles se organizem por conta própria, para que percebam, por si, a necessidade de organização. Sobre esta medida ele afirma: “essa postura está mais de acordo com a atividade espontânea das crianças fora da escola e com uma educação voltada para a autonomia” (FREIRE, 1994, p.87).

Após a descrição dos pressupostos gnosiológicos, serão descritos os pressupostos ontológicos piagetianos que estão presentes na proposta da Educação Física em questão.

O primeiro destes aspectos a ser descrito é a visão de homem que Piaget defende. O eminente pesquisador considera que as aptidões variam de um indivíduo para outro, o que exige um estado de prontidão para que elas não sejam desperdiçadas ou, ao contrário, sufocadas pela sociedade. Tal precaução significa ao mesmo tempo respeito e reconhecimento às diferentes possibilidades de cada ser humano.

O problema do discurso da diferenciação psicológica é o significado que adquire quando vinculada à divisão social do trabalho. Para o renomado pesquisador suíço:

As aptidões de um bom médico (o senso clínico, a rapidez do exame visual, o contato com os doentes) são sem dúvida individuais e quase inatas: não se aprendem e são, no máximo, passíveis de desenvolvimento. Mas de nada serviria a um clínico possuí-las se não tivesse se iniciado, durante anos, na anatomia e na fisiologia, na patologia e na clínica. Da mesma maneira, nasce-se pedagogo: ninguém se torna pedagogo e as mais belas lições de metodologia não fornecem o segredo do contato com as crianças a um futuro professor que não gosta delas (PIAGET, 1998, p.181).

Desta forma, pode-se dizer que certos indivíduos, por não possuírem as aptidões “quase inatas” para serem médicos, professores ou engenheiros, nasceram condenados às funções de lixeiros, domésticas ou cortadores de cana. O fato de as aptidões precisarem ser

desenvolvidas não altera o fato de que, para Piaget, elas definem, quando efetivadas, a posição que o indivíduo ocupará na divisão social do trabalho capitalista.

Piaget (1996, p.44) utiliza-se do discurso de que todas as formas de atividade social são “investidas de igual dignidade”, o que é bastante problemático levando-se em consideração as condições degradantes de certas atividades, no modo de produção capitalista. Com a superação da divisão social do trabalho, as mais diversas atividades não significarão embrutecimento, aviltamento; mas, como exposto acima, o que Piaget defende é justamente o contrário: a legitimação da divisão social do trabalho.

A abordagem construtivista da Educação Física, ao subjetivar o ensino, também herdou de Piaget a defesa de que as diferenças individuais têm como consequência aprendizados escolares diferenciados. Neste sentido, Freire (1994, p. 188) afirma: “indo até onde for possível chegar, ou até quando o número de aulas permitir, procuramos garantir que as crianças avancem mais ou menos de acordo com suas capacidades individuais”. E, mais adiante em seu texto, o autor lança a pergunta: “Se não existem na face da Terra dois indivíduos iguais, como uma classe de crianças, ao final de uma aula, poderá ser igual?” (FREIRE, 1994, p. 188).

Crítica aos pressupostos piagetianos:

A intenção do presente trabalho não é, evidentemente, a de negar toda e qualquer diferença existente entre os alunos; trata-se, porém, de uma crítica à utilização do discurso das diferenças individuais para a legitimação da divisão social do trabalho, que naturaliza as desigualdades sociais, atendendo aos interesses da classe dominante.

Como mostrado anteriormente, a abordagem construtivista da Educação Física adota o modelo de métodos ativos, de educação centrada no aluno, tendo Piaget como uma de suas referências.

O problema maior do subjetivismo pedagógico piagetiano é que, ao enfatizar a atividade espontânea dos alunos, os interesses que eles apresentam em razão de experiências já vivenciadas, as atividades dos alunos provenientes das camadas populares dificilmente serão tão produtivas, no sentido da assimilação do saber elaborado, quanto às atividades dos alunos da classe dominante. Isto porque os membros do proletariado têm, de forma geral, mais dificuldade em aproximar seus filhos da linguagem erudita, que é a linguagem da escola.

O saber elaborado é mais complexo do que as informações que os alunos assimilam no dia-a-dia, bem como a linguagem erudita é estranha às crianças - principalmente às das camadas populares. Uma pedagogia progressista deve fornecer um espaço privilegiado para que o professor exerça a sua competência pedagógica, através da qual são combatidas certas limitações nos desejos iniciais dos alunos. Sem essa condição, os alunos pertencentes às camadas populares, muito provavelmente, seriam condenados às funções mais ignominiosas da divisão social do trabalho capitalista.

Saviani (1989) defende que o domínio do saber elaborado constitui um instrumento indispensável para a participação política das massas. Desta forma: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1989, p. 66).

A prioridade dos conteúdos, da assimilação do saber universalmente sistematizado, é perdida na perspectiva construtivista. Em uma de suas obras mais recentes, Neira (2005, p.07), dirigindo-se aos profissionais e estudantes envolvidos com a educação, sugere que “deixemos de focar os conhecimentos transmitidos e passemos a insistir na formação”. O problema é que a formação que não tem como prioridade os conteúdos transmitidos compromete a própria especificidade da escola, ao mesmo tempo que atende aos interesses da classe dominante.

A educação centrada na atividade espontânea do aluno é um prejuízo ao difícil e, muitas vezes, até tortuoso processo de apropriação do saber erudito pelas crianças do proletariado. Isto não deve ser entendido como a defesa de uma forma de violência às individualidades dos alunos, pois violento é o ensino que os condena às funções mais degradantes da divisão social do trabalho capitalista.

É necessário um ensino na Educação Física que tenha como objetivo aproximar ao máximo os alunos do saber elaborado, universalmente produzido, acerca da cultura corporal. É justamente neste ponto que se encontra o espaço em que o professor de Educação Física pode atuar, procurando desenvolver nos alunos o gosto pela leitura dos clássicos, o prazer de saber como eram os Jogos Olímpicos na Antiguidade Grega, o significado social do aprendizado da natação no Império Romano, ou o sentido que Hitler deu às Olimpíadas de 1936, realizadas na Alemanha nazista, por exemplo.

Considerações Finais:

A partir da análise aqui empreendida, é possível identificar como os pressupostos gnosiológicos e ontológicos do pensamento piagetiano influenciaram, de forma mais ou menos consciente, a elaboração da abordagem construtivista da Educação Física.

Numa perspectiva histórico-crítica, é possível identificar certos problemas na referida abordagem, que, presa aos parâmetros piagetianos da subjetivação do ensino, compromete o espaço de apropriação, por parte dos alunos, do saber elaborado referente à cultura corporal.

É necessário romper com os pressupostos piagetianos, que são adotados pela abordagem construtivista da Educação Física, porque eles têm como conseqüência, em última análise, a manutenção das relações de produção atualmente existentes. Uma proposta progressista deve partir de outros pressupostos, caso o que se deseje seja uma educação que contribua, mesmo no seio da conjuntura atual, para a construção de uma outra sociedade, verdadeiramente mais humana e menos excludente.

Referências bibliográficas:

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4 ed. São Paulo, SP: Scipione, 1994.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física infantil**: construindo o movimento na escola. 3 ed. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 1999.

_____. **Educação física infantil**: inter-relações: movimento, leitura, escrita. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

NEIRA, M.G. **Repensando a prática pedagógica**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2005.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1975.

_____. **Para onde vai a educação?** 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

_____. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: _____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Observações psicológicas sobre o *self-government*. In: _____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. A educação da liberdade. In: _____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. A pedagogia moderna. In: _____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 21. e.d. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

Rua Bonifácio de Tella, N°22, Apto 21.
Bairro Jd. Novo Botafogo. Campinas, SP.

CEP: 13070-250.

Fone: (19)32433416 ou 91701143.

E-mail: jocalira@hotmail.com