

Prática pedagógica da Educação Física em uma comunidade de aprendizagem

Pedagogical practices of Physical Education in a learning community

Práctica pedagógica de la Educación Física en una comunidad de aprendizaje

Valdilene Aline Nogueira
Universidade São Judas
valdilenenogueira@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-5271-1635>

Daniel Teixeira Maldonado
Instituto Federal de São Paulo
danielmaldonado@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-0420-6490>

Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva
Centro Universitário FIEO
sheila.silva@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-8205-3146>

RESUMO

O objetivo desse estudo foi compreender aspectos pedagógicos da Educação Física (EF) em uma Comunidade de Aprendizagem. As Comunidades de Aprendizagem partem do pressuposto de que todos os envolvidos no processo educacional são também atores sociais construtores de conhecimento, assim, elementos como o diálogo e a democracia entre escola, educandos e comunidade são essenciais para a organização dos tempos e espaços escolares. O método consistiu na realização de observação não-participante, e entrevista semiestruturada com os estudantes. Os elementos inovadores encontrados foram o planejamento das aulas e a avaliação da aprendizagem. Foram compartilhados com os educandos as práticas inclusivas, o tipo de compromisso com a aprendizagem dos alunos, a solução de problemas pelo diálogo franco e aberto, além das estratégias criadas pelos próprios educandos. Os resultados encontrados registram a presença de experiências, no universo da EF, consideradas como inovadoras e que se articulam como atribuições inerentes ao fazer do docente.

Palavras-chave: Estratégias de Ensino. Educação Física Escolar. Inovação Pedagógica. Estudantes.

ABSTRACT

This paper aims to understand pedagogical aspects of Physical Education in a Learning Community. Learning Communities start from the assumption that all those involved in the educational process are also social actors that build knowledge, so, elements such as dialogue and democracy between school, learners and community are essential for the organization of school times and spaces. The method consisted in the realization of non-participant observation, and semi-structured interview with the students. The innovative elements found were the planning of classes and the evaluation. Of learning shared with learners, inclusive practices, the type of commitment to student learning, problem solving through a frank and open dialogues, furthermore the strategies created by the learners themselves. The results show the presence of experiences in the universe of Physical Education, considered as innovative and that are articulated as the attributions inherent in the doing of the teacher.

Keywords: Pedagogical Innovation. School Physical Education. Students. Teaching Strategies.

RESUMEN

El objetivo de ese estudio fue comprender aspectos pedagógicos de la Educación Física en una Comunidad de Aprendizaje. Esas Comunidades trabajan con base en el principio de que todos los involucrados en el proceso educativo son actores sociales constructores de conocimiento, dónde elementos como el diálogo y la democracia entre escuela, estudiantes y comunidad son esenciales para la organización de los tiempos y espacios escolares. Fueron realizadas sesiones de observación no-participante, y entrevistas semiestructuradas con los estudiantes. Los elementos innovadores encontrados fueron el planeamiento de las clases y la evaluación del aprendizaje compartidos con los estudiantes, las prácticas inclusivas, el tipo de compromiso con el aprendizaje de los alumnos, la solución de problemas por el medio del diálogo franco, además de las estrategias criadas por los propios estudiantes. Los resultados mostraron experiencias consideradas innovadoras en el universo de la Educación Física y vividas como atribuciones inherentes al hacer docente.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Estrategias de Enseñanza. Estudiantes. Innovación Pedagógica.

Introdução

A EF escolar foi, por décadas, fundamentada em conhecimentos biológicos, ensinada com os pressupostos teóricos do treinamento esportivo, o que influencia a prática de professores até hoje. Em meados dos anos 80, impulsionada pelas Ciências Humanas, a disciplina passou por mudanças que propunham oportunizar aos alunos uma apropriação crítica do acervo da cultura corporal (CASTELLANI FILHO, 2015; MACHADO; BRACHT, 2016).

Ainda hoje, entretanto, os professores de EF escolar enfrentam dificuldades para colocar em prática os avanços epistemológicos da área devido às questões ligadas aos

espaços/tempos escolares e às suas próprias posturas (BRACHT; CAPARROZ, 2007; MALDONADO; SILVA, 2016). Infelizmente, é possível encontrar professores que se negam a ensinar e transformam o momento das aulas em mera prática pela prática, sem nenhum tipo de intervenção didática (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012; SILVA; BRACHT, 2012).

A busca por práticas que inovem nesse cenário constitui um desafio para educadores que se preocupam com a construção de uma EF contextualizada e coerente com os objetivos da escola atual, entendidos por Saviani (2011) como a problematização do conhecimento científico produzido, visando o fortalecimento da democracia e o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. São necessárias, pois, decisões didáticas que criem oportunidades para que os estudantes tenham acesso e se apropriem criticamente das práticas da cultura corporal de movimento, em uma dinâmica na qual os professores se alimentem de um exercício de prática-reflexão-prática (BRACHT; CAPARROZ, 2007).

Quando se toma como pressuposto que a EF escolar é a disciplina responsável pela tematização das diferentes manifestações da cultura corporal, depreende-se que é negado ao estudante o acesso à cultura humana caso não seja realizada essa tematização.

A EF é uma prática educativa intencional por meio das práticas corporais e, no currículo escolar, expressa fins desejáveis para os processos formativos, ou seja, nos planejamentos pedagógicos, a EF declara seus objetivos e contribuições para a educação dos estudantes. Para o educador, isso implica em fazer escolhas, assumir valores e compromissos éticos baseados em suas concepções de ser humano e de mundo e, a partir delas, são definidas formas metodológicas e organizativas para a apropriação de saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 1999).

A inovação pedagógica na EF ocorre na medida em que percebemos um tipo de fazer docente que promove a ampliação da cultura corporal de movimento, que vai além do ensino dos tradicionais esportes (sem, no entanto, negá-los), que dá espaço à participação do aluno na elaboração e avaliação das propostas e atividades, e permite/possibilita a construção de novas práticas corporais (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; SILVA; BRACHT, 2012; FARIAS; NOGUEIRA; MALDONADO, 2017).

Em busca de se estabelecer uma escola que dialogue com esses ideais, instituições escolares espalhadas por todo o Brasil vêm se apresentando de outra forma. Essas instituições, tidas como inovadoras, rompem com a organização dos estudantes por ano/série, propõem métodos interdisciplinares, adotam novas estratégias de ensino e modelos de avaliação mais flexíveis e ajustados ao contexto social dos estudantes.

No ano de 2016, o Ministério da Educação reconheceu 178 organizações educacionais inovadoras, por exemplo: EMEF Campo Salles (SP), EMEI Gabriel Prestes (SP), EMEF Amorim Lima (SP), Escola Comunitária Cirandas (RJ), Escola Municipal Professor Paulo Freire (MG), Escola Projeto Âncora (SP) etc. A leitura dos Projetos Pedagógicos destas escolas permite identificar uma organização diferenciada das escolas tradicionais e observar que, nelas, as práticas corporais são elementos importantes no processo educativo preconizado.

Conforme afirma Canário (2005, p. 87), “não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo”. Nesta perspectiva, pode ser fecundo e pertinente imaginar escolas e práticas pedagógicas diferentes por meio de uma leitura crítica daquelas que nos acostumamos a ver.

O pano de fundo do relato presente neste artigo é uma pesquisa sobre a prática pedagógica da EF na Escola Projeto Âncora, reconhecida pela UNESCO como uma Comunidade de Aprendizagem (CA). Tal pesquisa foi realizada como exigência parcial para conclusão do curso de Mestrado em EF de uma das autoras deste artigo.

Neste texto, focalizaremos aspectos tidos como inovações pedagógicas pelos pesquisadores, a percepção destas pelos estudantes e como foram colocados em prática na CA.

As CA compõem uma concepção educacional democraticamente elaborada, explícita e publicamente compartilhada. Esse modelo educacional é considerado democrático ao promover a integração das multidimensões humanas potencializadas nas intersecções das relações sociais vivenciadas no interior da escola e da sociedade, oportunizando possibilidades de aprendizado aos estudantes de classes sociais menos favorecidas. As CA preocupam-se em proporcionar o acesso à escola, consideram a participação e o diálogo, a articulação entre os diferentes agentes educativos escolares (professores, funcionários, familiares, estudantes, voluntários/as) e demais residentes ao redor da escola (CAVALIERE, 2002; VALLS, 2000).

A CA investigada contava com 30 funcionários: cozinheiras, jardineiros, motorista, professores, pessoal de limpeza, manutenção, administrativo, diretores e conselheiros. Todos eram considerados educadores, inclusive os voluntários presentes em diversas áreas. Deste total, 15 eram professores especialistas que aprenderam a ver a sua disciplina sob a ótica da construção e desenvolvimento de projetos e eram denominados de tutores. Entre suas características, essa CA defende e busca equivalência salarial entre os

educadores. Além disso, as pessoas que ocupam a coordenação são eleitas pelo grupo e os cargos são rotativos.

A CA funciona em tempo integral, é gratuita e atende educandos da região de Cotia - SP em situação de vulnerabilidade social. Ela não apresenta divisões por turma ou série. O educando organiza um roteiro de estudos e um planejamento diário para cumprir os objetivos que levantou em seu roteiro e o tutor orienta e verifica seu percurso de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é diária e abrange o conjunto de atitudes e competências definidas de acordo com as potencialidades e interesses do educando. Tais aspectos constituem o seu currículo.

Cada criança tem um planejamento semanal das atividades. Nele, constam as aulas de EF, as atividades em grupo como as assembleias, rodas de discussão, oficinas e os grupos de responsabilidade. As práticas corporais também são vivenciadas na CA pesquisada por meio de oficinas de circo, teatro, skate, esportes, confecção de brinquedos, kart e psicomotricidade. As oficinas não constituem projetos, mas atividades permanentes no currículo, entretanto, a frequência a elas é definida de acordo com os interesses de cada estudante. O número de aulas semanais é o mesmo das aulas de EF, uma vez por semana.

A CA organiza com seus estudantes *grupos de responsabilidades*. Esses grupos são compostos por educandos que, sob a supervisão de um tutor, têm a responsabilidade de zelar pela escola e realizar determinadas funções organizacionais. O grupo de responsabilidades da EF inclui ações como cuidar da quadra, dos materiais de EF, das bolas, dos coletes, dos arcos, dos cones, do aparelho de som, organizar campeonatos, arbitragens e excursões, e organizar as assembleias de votação para se decidir sobre a utilização da quadra nos horários livres.

As aulas de EF são ministradas por professores especialistas, duram 90 minutos e nelas se trabalha com grupos fixos, definidos no início do ano letivo, de aproximadamente 20 educandos. Os agrupamentos dos estudantes para as aulas de EF foram organizados com base em análise do ano anterior. Segundo os educadores, o principal critério utilizado para a divisão foi a amizade entre os estudantes, ou seja, os educandos que são amigos, normalmente, fazem aulas juntos. Somado a esse critério, foram observados os relatórios de participação e desenvolvimento das habilidades dos estudantes do ano anterior.

Nesse contexto, passamos a nos perguntar:

- 1) Será que as aulas de EF seriam organizadas de acordo com os modelos tradicionais observados em outras escolas?
- 2) Seria possível notar características inovadoras pelo fato da escola ser uma CA?

3) Será que os estudantes percebem tais características?

Tendo tais questões em mente, o objetivo desse artigo foi compreender aspectos pedagógicos da EF em uma CA.

Método

Realizamos uma pesquisa descritiva e qualitativa (GIL, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), no qual a coleta de informações ocorreu por meio de observação das aulas de EF e realização de entrevista semiestruturada com os educandos. A pesquisa tem caráter fenomenológico (MARTINS; BICUDO, 2003) porque visa compreender o mundo vivido com base nas percepções de quem vivencia o fenômeno que está sendo estudado, ou seja, busca identificar inovações pedagógicas existentes em aulas de EF com base nas percepções dos entrevistados a respeito delas e no significado que atribuem a elas.

Para a coleta de informações, as falas dos estudantes foram gravadas, transcritas e analisadas a partir da sistematização proposta por Saldaña (2013). A técnica de codificação utilizada foi a In Vivo (SALDAÑA, 2010), que consiste em respeitar a linguagem do entrevistado, visando capturar o que representa a essência de sua fala e foi aplicada em dois ciclos. O ciclo inicial incluiu destacar trechos das falas transcritas (unidades de significado) e atribuir-lhes códigos preestabelecidos. No segundo ciclo de codificação, foram buscados padrões e similaridades nos trechos anteriormente destacados e, a partir daí, foram geradas categorias de análise. Finalmente, o conteúdo reunido em tais categorias foi interpretado para se chegar aos resultados da pesquisa. Essa técnica também é conhecida como Codificação Literal ou Codificação.

O pesquisador presente em campo lançou mão de sua experiência de vida e dos aspectos que observou durante sua permanência na CA para interpretar as respostas coletadas e discutir as práticas inovadoras na CA pesquisada.

Para organizar o levantamento dos dados no contexto a analisar, foram observadas 8 aulas, realizadas das 14 às 15h30h, de maneira sequencial, registradas em um diário de campo. O grupo observado contava com 20 estudantes com idades entre 11 e 15 anos.

A CA possuía, no momento desse estudo, 176 estudantes matriculados, com idades que variavam entre 0 e 20 anos. Foram entrevistados, individualmente, 5 meninos e 4 meninas, com idades que variavam entre 12 e 15 anos completos, sorteados aleatoriamente dentre os que possuíam pelo menos 1 ano de frequência na escola.

A opção por entrevistar os alunos levou em conta que, além de serem as pessoas privilegiadas para relatarem o significado da prática pedagógica em EF para eles, as

experiências que narram, costumam trazer indagações importantes aos professores de EF e auxiliam na construção de uma pedagogia que reconhece efetivamente a experiência discente como um saber (FABRI; ROSSI; FERREIRA, 2016).

Para a realização das entrevistas, iniciamos pela explicação do que consistia o estudo, pedimos que criassem um nome fictício para que pudessem, posteriormente, se reconhecer nos resultados da pesquisa, mas sem serem identificados por outras pessoas.

As perguntas utilizadas na entrevista foram:

Quais são os assuntos que você estuda ou estudou nas aulas de EF?

Quais são as atividades que os professores de EF propõem para você?

Você tem aulas de EF e também Oficinas de Práticas Corporais. Você poderia dizer como elas são? Em que são iguais e em que são diferentes?

Os estudantes assinaram o Termo de Assentimento e os seus responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da realização das entrevistas. Os docentes de EF também assinaram o TCLE e permitiram que as suas aulas fossem observadas. O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu com o nº 1.422.383/2016.

Resultados e Discussão

A descrição da tematização do parkour

A escolha dos temas das aulas de EF é realizada, via de regra, de maneira consensual pelo grupo. Estudantes e educadores propõem temas a estudar e, a partir do debate sobre as possibilidades trazidas, o grupo planeja como fará a imersão na manifestação corporal. Percebemos que existe a participação dos estudantes no que diz respeito à escolha e sugestão de novos temas e que os professores se mostraram preocupados com a ampliação do leque cultural do grupo.

Nas aulas observadas, percebemos que todos puderam expor suas expectativas com relação a temas sugeridos (futebol, hip hop, voleibol, parkour). Dentre eles, o parkour foi escolhido após debates e negociações.

Em conversa informal, um dos professores de EF disse que a iniciativa de propor este tema foi dele para proporcionar uma experimentação aos estudantes que fugisse dos esportes tradicionais de quadra (voleibol, futsal, basquete e handebol). Ao propor a experimentação de uma modalidade nova, o professor conseguiu a adesão do grupo.

Refletindo sobre a escolha dos temas, Soares (1996) explica que a aula precisa ser, de fato, um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde aqueles que dominam técnicas

rudimentares de um determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam sem saber.

As aulas iniciais foram organizadas por atividades de pesquisa realizadas pelos estudantes, pelo educador e compartilhadas nos encontros. Nessas ocasiões, reportagens e textos foram lidos, escritos e debatidos. Em relação ao estudo do parkour, foram estabelecidos objetivos pelo grupo, como: entender a origem do esporte, quem são hoje os seus praticantes, perceber se a prática é realizada por mulheres, entender o contexto do esporte no Brasil, vencer obstáculos, conseguir se locomover de um local para o outro da forma mais rápida, olhar o ambiente pensando em parkour, cooperar, respeitar o próprio corpo e aprender o seu limite e analisar as condições do bairro para a prática da modalidade.

Podem ser relevantes essas estratégias observadas na tematização do parkour, uma vez que, dialogando com Kunz (2001), atualmente o esporte oferecido nas aulas EF é aquele imbuído dos princípios do alto rendimento, esquecendo-se o papel social da escola em prol de gestos motores com finalidades técnicas. Em contrapartida a esse quadro, observamos indicativos de uma "transformação didático-pedagógica do esporte" pautada por uma mudança de paradigmas, em que os alunos puderam organizar as práticas corporais de forma autônoma, explorando seus potenciais, refletindo e realizando sua própria interpretação.

A partir do estabelecimento destes objetivos, as aulas foram organizadas por atividades propostas por educadores e educandos na quadra e nos espaços externos da escola. Os estudantes espontaneamente se organizavam em círculo no início das aulas e discutiam com os educadores o que fariam no encontro. Para que as técnicas do parkour fossem vivenciadas, durante dois encontros, o grupo recebeu um convidado que era um educador voluntário na CA e praticante da modalidade.

O educador convidado perguntou sobre as pesquisas realizadas e sobre o que o grupo havia entendido sobre o parkour. Os educandos contaram o que haviam pesquisado e o educador fez uma pequena retrospectiva da história do esporte contando que, no surgimento da modalidade, no subúrbio francês, os praticantes se desafiavam em trajetos pela cidade. O praticante falou sobre os fundamentos da modalidade e fez alguns relatos pessoais sobre a prática. Em seguida, os educadores organizaram uma espécie de percurso na escola, onde o objetivo era fazer a travessia no menor tempo possível. Assim, os educandos começaram a estabelecer relação entre a atividade e aquilo que foi pesquisado.

A esse respeito, Farias, Nogueira e Maldonado (2017) defendem que receber professores convidados, que sejam especialistas de determinadas práticas, contribui para um aprofundamento sobre o tema. Segundo os autores, esse diálogo da turma com alguém que possui uma história com a prática corporal é uma interessante estratégia de ensino que possibilita maior aprendizado aos estudantes sobre os conteúdos tematizados.

No decorrer dos demais encontros, os estudantes participaram ativamente da construção das aulas e do planejamento do professor. Quando a atividade não acontecia conforme o planejado, os estudantes se reuniam e, com a mediação do educador, discutiam outras possibilidades. Às vezes surgiam conflitos de opiniões durante essas conversas.

Hildebrandt e Laging (1989, p. 39) recomendam que “conflitos que surgem entre aluno/aluno, bem como entre professor/aluno, precisam ser tornados transparentes para todos os participantes” através de diálogos, procurando-se uma solução. Chaves Junior, Meurer e Taborda de Oliveira (2014), por sua vez, comentam que isto requer que o relacionamento dos colegas e/ou professor seja percebido e criticado, que cada um faça valer os próprios interesses, levando-os a um desdobramento, que seja aceita a crítica e exista uma prática do franco diálogo no grupo.

A avaliação ocorreu em todos os encontros durante as rodas de conversas, por meio da escrita de textos sobre o parkour solicitados pelo educador, na troca de e-mails entre o educador e os estudantes em que eram discutidas de maneira sistemática as dificuldades da prática, elementos culturais da modalidade e realizadas reflexões sobre o tema, durante a organização das atividades, na apresentação de um percurso construído por cada educando e experimentado pelo grupo ao final da tematização. No 8º encontro, a turma retomou os objetivos traçados no início do percurso pedagógico e discutiu todos os itens até chegarem à decisão que já era o momento de passar para o estudo de outro tema.

Percebe-se que lá era colocado em prática um entendimento diferente daqueles trazidos tradicionalmente pela EF a respeito de como e quando avaliar o aprendizado. Na CA pesquisada, os professores consideram que a avaliação deve acontecer durante todo o processo de aprendizagem, seja individual ou coletivamente, e que também precisa se utilizar da forma escrita. No contexto da EF, vários estudos têm apontado as limitações no conhecimento dos professores da área a respeito do ato de avaliar, o que denota pouco aprofundamento teórico e prático (SILVA; BANKOFF, 2010). Comumente, as pesquisas constataam respostas evasivas dos professores que denunciam pouco conhecimento sobre a escolha de critérios e de instrumentos de avaliação, refletidos ainda em um paradigma

de execução de gestos técnicos, bom comportamento e vestimenta adequada (SOUZA, 2010).

Notou-se também a ausência de estudantes sentados nas arquibancadas ou buscando maneiras de não participar das atividades durante todo o período em que observamos as aulas. A participação dos estudantes no planejamento das aulas e a variação das estratégias de ensino fizeram com que os alunos se interessassem mais pelas aulas de EF.

A participação dos discentes no planejamento faz com que o tema desenvolvido nas aulas do componente curricular tenha um significado diferente para eles e a variação das estratégias didáticas beneficia aos estudantes que aprendem de diferentes formas, pois satisfaz aqueles que gostam de realizar a vivência dos gestos das práticas corporais, e também aqueles que tem mais interesse em conhecer os seus aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos.

Indo ao encontro deste entendimento, o planejamento participativo foi estudado por Farias et al (2019). Os autores relataram experiências pedagógicas pautadas pela participação dos estudantes que aconteceram em duas escolas: uma localizada em São Paulo e outra em Minas Gerais. Ao analisar as experiências, eles concluem que as estratégias de ensino democráticas podem estimular maior engajamento durante as aulas de EF escolar, fazendo com que as atividades e os saberes ganhem novos sentidos e significados para todos os envolvidos no processo educativo.

Corroborando ainda com esta ideia, Maldonado (2020) realizou uma minuciosa análise em 245 relatos de experiências publicados em revistas e livros da EF. O autor constatou neste estudo que diversos educadores no Brasil afirmam em suas práticas político-pedagógicas uma preocupação com as escolhas metodológicas e didáticas nas aulas de EF. Estas escolhas demonstram que a intencionalidade docente, desde o planejamento dos temas até a organização das atividades de maneira coerente com os objetivos educativos, faz com que os conhecimentos construídos sejam mais significativos para os alunos.

Entrevista com os estudantes

Sobre os temas desenvolvidos nas aulas de EF, os nove entrevistados relataram que aprenderam e praticaram brincadeiras tradicionais, oito citaram as práticas esportivas, sete deram exemplos de jogos e as atividades radicais foram citadas por dois.

Alguns estudantes contaram que, ao trabalharem com temas conforme proposto na CA, conseguem expandir o entendimento sobre o assunto, mesmo que já tenha sido estudado anteriormente. Constatamos que a tematização do futebol, mesmo já tendo sido estudado repetidas vezes, ainda possibilitou entendimentos novos, conforme relatou um dos estudantes:

[...] a gente escolhe futebol e dentro do futebol tem tanta coisa pra gente aprender. História, jogos, brincadeiras, as torcidas, tanta coisa. Por exemplo, tem uma turma que escolheu futebol e eles descobriram um jogo de futebol sem bola. Eu fiquei muito curioso para saber como é isso porque futebol sem bola, eu nunca vi (risos). Quando foi o vôlei, a gente teve que pesquisar as regras, a história do vôlei, um monte de coisa sobre o vôlei. Eu detestava vôlei e agora não é que eu adoro, mas eu entendo mais e percebo que aquilo é interessante e que ainda há muito que aprender com relação ao voleibol.

Ainda que seja notório o esforço dos professores e analisado que as brincadeiras tradicionais estão presentes de maneira significativa na percepção dos estudantes, percebe-se que ainda existe uma supremacia dos temas esportivos e dos jogos e brincadeiras contendo educativos para a aprendizagem do esporte com relação às demais manifestações da cultura corporal de movimento. No senso comum do estudante, já se encontra enraizado o entendimento utilitarista de que o aprendizado informal das brincadeiras de rua é bom, porque a partir dele se aprende esporte, o que confirma o já indicado por Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012).

Esse senso comum encontra suas exceções em práticas pedagógicas desenvolvidas em diversas escolas e, também, como no caso de uma estudante da CA pesquisada, que se queixou de desejar estudar dança na EF, porém o tema nunca foi escolhido pelo grupo. Problematisa-se uma possível intervenção do professor no sentido de evidenciar o valor do estudo de outras manifestações culturais como um fim e não como um meio para o aprendizado do esporte, além de destacar que os interesses das minorias são tão legítimos quanto os dos grupos mais numerosos.

Para Ferreira, Graebner e Matias (2014), o esporte ainda é uma das principais ferramentas de trabalho do professor de EF, é o principal conteúdo aprendido pelos alunos, acompanhado do ensino de suas regras e técnicas. A supremacia esportiva nas aulas de EF também se apresenta nos estudos de Martins e Paixão (2014), que evidenciaram a preferência de alunos pelo esporte, no qual o futebol apresentou favoritismo justificado pela cultura existente no Brasil.

Para detalhar um pouco mais as estratégias de ensino, perguntamos quais eram as propostas dos professores de EF durante as aulas. Estes resultados são apresentados no Quadro 1.

Propostas dos Tutores/ Educandos	Alê	Jairo	Bruno	Bruna	Ivo	Luna	Lana	Zeus	Brê	Total
Pesquisar		x	x	x	x	x	x	x	x	8
Assistir vídeos	x		x		x	x		x	x	6
Realizar debates			x		x			x	x	4
Estudar as regras		x			x			x		3
Apresentar as pesquisas				x		x	x			3
Estudar o histórico		x							x	2
Organizar as atividades da próxima semana					x			x		2
Definir os objetivos e avaliar se foram alcançados					x			x		2
Construir jogos sobre o tema				x			x			2
Ajudar na correção dos movimentos	x	x								2
Incentivar a curiosidade		x								1
Aplicar a teoria	x									1
Propor temas						x				1

Quadro 1 – Propostas dos tutores percebidas pelos alunos.

Fonte: Elaboração própria.

As propostas dos tutores mais mencionadas foram pesquisar e assistir vídeos. Eles relataram que, após a escolha do tema pelo grupo, o professor pede que eles façam uma pesquisa sobre regras, o jeito de jogar, a história e a tática do jogo. Jairo destacou que os tutores incentivam a curiosidade dos estudantes e Alê, por sua vez, salientou a aplicação da teoria como proposta dos tutores.

Um elemento a ressaltar é que os estudantes perceberam diversas estratégias de ensino usadas pelos educadores, contrapondo-se fortemente aos indicativos da literatura

que mostram a caricatura do professor de EF como “treinador esportivo”, “apitador de jogos” ou ainda “rolador de bola”. A leitura do Quadro 1 permite afirmar que esses estudantes, ao serem capazes de identificar esse rol de estratégias de ensino, percebem que a EF é tratada de maneira sistematizada e organizada no ambiente escolar.

As práticas pedagógicas da EF constatadas na CA se aproximam das concepções abertas da EF (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003), uma vez que o ensino é configurado pela participação dos estudantes que propõem atividades e reflexões durante todo o período da aula, construindo o planejamento juntamente com o educador.

Sobre a organização das aulas abertas, Hildebrandt-Stramann (2003) é enfático ao defender que, nas aulas de EF, os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino devem estar sempre interligados, o que parece acontecer nas aulas de EF da CA. Assim, para que as experiências possam ser vivenciadas em sua plenitude, o mundo do movimento não pode ser reduzido à reprodução de modelos motores pré-configurados, mas se configuram no decorrer da prática cotidiana dos educandos.

Frente à grande quantidade de atividades que ocorriam na escola e as conversas iniciais com os professores, perguntamos aos estudantes se havia diferença entre as aulas de EF e as oficinas de práticas corporais que eles vivenciavam na CA.

Ao comparar as aulas de EF às oficinas, cinco educandos disseram que nas aulas têm teoria e nas oficinas não. Quatro estudantes afirmaram que na EF os temas são variados e nas oficinas o tema é sempre o mesmo. Dois relataram que na EF se aprende mais, o que parece convergir com as falas de outros dois estudantes quando afirmam que na EF eles vão além do brincar ou do fazer. Um estudante disse que a EF é mais interessante do que as oficinas, enquanto outro focalizou na organização da turma ao afirmar que o grupo das aulas EF se mantém o mesmo durante todo o ano, além de achar que na EF existe mais interação entre as pessoas do que nas oficinas, porque elas conversam para escolher o tema de estudo. Esse mesmo estudante percebe que as oficinas são mais voltadas para a arte e que, apesar disso, não se interessa por elas. Apenas um estudante se diferenciou dos demais ao dizer que não percebia diferença entre as oficinas e as aulas de EF.

Em síntese, os estudantes perceberam estratégias pedagógicas que diferenciam as oficinas de práticas corporais das aulas de EF da CA. As estratégias e a sistematização adotadas pelos professores nas aulas de EF levaram os estudantes a perceberem que, por meio delas, eles aprendem mais do que nas oficinas eminentemente práticas porque realizam pesquisas, debates, estudo de temas diferentes.

A prática pedagógica constatada na CA pesquisada evidencia que alguma inovação é perceptível na didática da EF escolar à medida que esse resultado se contrapõe ao predominantemente relatado em estudos publicados em periódicos nacionais acerca da prática pedagógica dos professores de EF escolar que registram o uso de métodos de ensino orientados pelo paradigma técnico tradicional e reproduzem oficinas esportivas no momento das aulas da disciplina (MALDONADO; SILVA; MIRANDA, 2014).

Ainda que já mencionadas na literatura pedagógica utilizada em cursos de formação de professores em geral e também em documentos oficiais, as práticas pedagógicas observadas e destacadas pelos estudantes na CA podem ser consideradas inovadoras, pois diminuem o “fosso” que ainda persiste quando observamos o grande avanço teórico que o campo experimentou no terreno da inovação, desde pelo menos o movimento renovador da Educação Física, e sua dificuldade de materializar, na intervenção profissional, as mudanças propostas (ALMEIDA, 2017).

Respeitando as diferenças que cercam os diversos contextos das escolas no Brasil, pontua-se, no Quadro 2, alguns elementos pedagógicos encontrados na EF da CA que poderão ser problematizados por professores de EF que atuam nas mais diferentes escolas do país.

1. Trabalhar com temas da cultura corporal oriundos do contexto do estudante e eleitos em grupo.
2. Solicitar leituras de textos, reportagens e assistir aos vídeos para possibilitar a contextualização dos temas.
3. Posicionar os estudantes em círculos que permitam a eles dialogarem entre si e com os professores sobre a complexidade das práticas corporais.
4. Ministras aulas em ambientes externos à escola e, quando no interior da escola, utilização de outros espaços além da quadra esportiva.
5. Solicitar a elaboração de pesquisas, de apresentações de trabalhos e de seminários acerca dos temas da cultura corporal e do universo social dos estudantes.
6. Envolver e responsabilizar os estudantes pela organização de eventos, excursões e assembleias.
7. Criar grupos de responsabilidade.
8. Resolver problemas identificados por meio do diálogo franco e aberto entre os envolvidos.
9. Articular as produções das aulas com os projetos previstos pela escola.
10. Diferenciar os objetivos e estratégias de ensino das aulas de EF objetivos propostos por oficinas ou escolinhas de esportes existentes na escola.
11. Realizar avaliação dialogada entre educador e educando, com utilização de instrumentos variados.

Quadro 2 – Sugestões de práticas pedagógicas inovadoras

Fonte: Elaboração própria.

As inovações na EF, dessa forma, conforme conceituam Silva e Bracht (2012), foi observada na prática pedagógica na CA, em que se destacam o planejamento das aulas compartilhado com os educandos, as práticas inclusivas, o compromisso com o acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos, a solução de problemas identificados por meio do diálogo franco e aberto, além das estratégias criadas pelos próprios educandos.

Corroborar-se com o entendimento de Silva e Bracht (2012) de que os professores que inovam são aqueles que não ficam apenas aguardando para saber o que a escola irá proporcionar a eles, mas tentam construir práticas em sentido inovador, se preocupam com a relevância daquilo que vai ser tratado nas aulas de EF para a vida dos estudantes e com o reconhecimento do trabalho que desenvolvem. Entende-se também que não deve prevalecer só a vontade do professor nas questões que surgem em função da relação professor-aluno. Esta pretende primar por dimensões como a do afeto, da aprendizagem e não da obrigatoriedade das práticas sem significação para o estudante.

Considerações Finais

A realidade investigada é privilegiada em vários aspectos, como a suficiência de seus espaços físicos, de seus materiais, do reduzido número de estudantes por grupo, da remuneração adequada e do reconhecimento recebido pelos educadores quando comparada com a realidade encontrada na maioria das escolas públicas brasileiras que beiram à ineficiência e ao descaso dos governantes e que se estruturam com base nas iniciativas de educadores que ainda insistem, frente a todas as dificuldades, em resistir na docência.

Enfatiza-se que as experiências inovadoras na EF não são obras de alguns privilegiados ou iluminados, mas atribuições inerentes ao fazer docente e que experiências com traços inovadores já são registradas no Brasil (MALDONADO et al., 2018). Inovar não significa focar sempre no novo, no inédito, mas a inovação pedagógica em EF acontece quando alguém “apenas” decide ser e agir como professor (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011).

As características das práticas pedagógicas relatadas nessa pesquisa podem ser aplicadas por professores de outras escolas na construção de uma EF mais crítica, significativa e efetiva para educandos e educadores.

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 21, n. 3, p. 7-16, 2017.

BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco Eduardo. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas, Autores Associados, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CANÁRIO, Rui. A escola e as "dificuldades de aprendizagem". **Psicologia da Educação**, n. 21, p. 33-51, 2005.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar: Estudo de Caso de uma prática pedagógica" inovadora". **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 55, 2012.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 19ª ed. São Paulo: Papyrus, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto; MEURER, Sidmar dos Santos; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcos Aurélio. Problematizando as aulas de educação física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Poiésis**. Tubarão, v. 8, n. 14, p. 365-384, 2014.

FABRI, Eliane Isabel; ROSSI, Fernanda; FERREIRA, Lilian Aparecida. Episódios marcantes das aulas de Educação Física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 583, 2016.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 120-129, 2012.

FARIAS, Uirá Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Entendimentos sobre a Educação Física Escolar: um convite às práticas pedagógicas inovadoras. In: FARIAS, Uirá Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas Pedagógicas Inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017. p. 15-28.

FARIAS, Uirá Siqueira et al. Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivência**. Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-24, 2019.

FENSTERSEIFER, Paulo. Evaldo; SILVA, Marlon André. Ensaando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 1, p.119-134, 2011.

FERREIRA, Mayara Luana dos Santos; GRAEBNER, Luciene; MATIAS, Thiago Sousa. Percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 17, n. 3, p. 734-750, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos Pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

HILDEBRANT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-pedagógica do esporte**. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da "teoria do reconhecimento" de Axel Honneth. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849, 2016.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos**. Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Educação pública: a realidade da Educação Física na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Pesquisas sobre a educação física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1373, 2014.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Índícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**. Cuiabá-MT, v. 22, n. 1, p. 77-92, 2018.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARTINS, Volni Fernando; PAIXÃO, Jairo Antonio. Trato com o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física Escolar: do discurso a prática atual. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 12, n. 3, p. 18-33, 2014.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**, London, SAGE Publications Ltda., 2010.

SALDAÑA, Johnny. **Fundamentals of Qualitative Research: understanding qualitative research**, New York, Oxford University Press, 2013.

SAVIANI, Demerval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**. n. 12, v. 16, p. 13-16, 2010.

SILVA, Josias Ferreira; BANKOFF, Antônia Dalla Pria. Métodos de avaliação em Educação Física no Ensino Básico. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, v. 08, n. 01, p. 54-76, 2010.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física escolar**: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, v. 10, supl. 02, p. 6-12, 1996.

SILVA, Mauro Sergio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012.

SOUZA, Nádia Maria Pereira. Reflexões pedagógicas na avaliação em Educação Física escolar. In: PEREIRA, Sissi Aparecida Martins; SOUZA, Gisele Maria Costa. **Educação Física escolar**: elementos para pensar a prática educacional. São Paulo: Phorte, 2010.

VALLS, Rosa. Comunidades de Aprendizaje. Una Práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de información. **Tese de doutorado**. Barcelona. Universidad de Barcelona, 2000.

Revisor de línguas e ABNT/APA: *Cláudia Simone Brum*

Submetido em 07/01/2019

Aprovado em 19/08/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)