

UMA NOVA MANEIRA DE VER E FAZER EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA EM DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Rubens Hoffmann Machado

Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil

Bruno Fagundes

Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil

Veruska Pires

Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, Brasil

Resumo

O presente estudo aborda conhecimentos construídos a partir de uma análise reflexiva sobre a experiência em docência no Ensino Fundamental. Diante a realidade encontrada e o perfil do público-alvo, percebeu-se a necessidade de uma proposta pedagógica visando a re-significação da Educação Física, fazendo-se necessário trabalhar alguns valores que permeiam as práticas sociais. A estratégia pedagógica adotada consistia em um jogo de caça ao tesouro, em que a aprendizagem se dava por meio de problematizações, análises e reflexões críticas. Foram realizadas nove intervenções pedagógicas divididas em três unidades de ensino. Constatamos a construção e apropriação de conhecimentos acerca dos temas trabalhados, que denominamos de “uma nova maneira de ver e fazer Educação Física”.

Palavras-chave: Educação Física. Práticas Sociais. Ensino Fundamental.

Introdução

O presente artigo consiste em uma análise reflexiva sobre uma experiência em docência no Ensino Fundamental, na qual, para realização das análises, foram utilizados os métodos da pesquisa qualitativa¹. Nesse sentido, este projeto pedagógico surge diante da oportunidade oferecida pela disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica – da Universidade do Vale do Itajaí (Univali)/Biguaçu² – de atuar enquanto discente de Educação Física (EF), no Ensino Fundamental e fazer um tensio-

1-O ambiente como fonte direta de dados e a relação pesquisador e público-alvo como instrumento fundamental; o caráter descritivo e o enfoque dedutivo; além do significado de que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação importante no processo (NEVES, 1996).

2-O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

namento entre prática pedagógica, vivências e a fundamentação teórica adquirida durante o período de graduação. Deu-se no primeiro semestre do ano de 2011.

Sabe-se que predomina na EF contemporânea a forte presença do currículo técnico linear (TAFFAREL, 1997). Diante desse contexto, a EF escolar também assume a função de atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares, com objetivos na maioria das vezes determinados de fora para dentro (BETTI e ZULIANI, 2002). Tais apontamentos podem ilustrar o que acontece com a turma 503 – quinto ano do Ensino Fundamental da E.E.P.E.D.S.S.³, com a qual foi feita a experiência pedagógica.

Para que possamos compreender as seguintes análises é fundamental levarmos em consideração a realidade encontrada e o perfil do público-alvo. Durante observações realizadas na fase exploratória do estágio, percebemos que a turma apresentava um perfil violento e preconceituoso, além de ser vista como turma-problema, segundo relato da Professora de EF, conforme Relatório de Campo, da Aula 2, de 26 abril de 2011.

Também constatamos que essa turma, em especial, é carente de construção de conhecimentos acerca e por meio da EF. Os alunos apenas se divertem, tornando as atividades um “fazer por fazer”, em que apenas recebem materiais para prática de atividades – bolas, cordas e jogos de tabuleiro – e ficam livres para fazer o que quiserem, aparentemente sem planejamento ou objetivos, tendo em vista que essa prática se repetiu durante toda a fase de observação.

Cabe aqui esclarecer que consideramos o lazer, as brincadeiras e o lúdico essenciais nas aulas de EF e que têm papel importante na interação dos alunos que, dessa forma, contribuem para a formação dos sujeitos enquanto cidadãos:

O ensino da Educação Física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como do lazer. (COLETIVO..., 1992, p. 40)

No entanto, não é esse o caso da turma 503. Entendemos que, de acordo com a condução da EF nessa turma, não há contribuição para

3-Os demais dados que poderiam vir a identificar a escola e os alunos investigados foram omitidos.

formação crítica dos sujeitos, de modo que lhes é negada a possibilidade de construção de conhecimentos acerca e por meio da cultura corporal. A EF deveria, enquanto componente curricular da Educação Básica, contribuir para a formação de cidadãos críticos e emancipados, de acordo com a “concepção de currículo ampliado”:

Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropriar-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras. (COLETIVO..., 1992, p. 27)

Com base nessas observações e apontamentos apresentados, fazemos uma reflexão: No pátio da escola existia uma placa que trazia um questionamento com os seguintes dizeres: “Pare. Pense... O que você fez de bom para sua escola hoje?”. Então nos perguntamos: O que a escola, em especial a EF, faz de bom para os alunos em relação à formação de cidadãos de uma sociedade problemática, desigual, injusta e cruel?

A sociedade à qual nos referimos é regida pela lógica do capitalismo, na qual podemos considerar que o trabalho⁴, elemento vital na formação do homem e da sociedade, está voltado ao consumo/capital, pois este se tornou para as sociedades atuais um instrumento de alienação social, exploração do homem pelo homem (LESSA e TONET, 2008). É uma forma de controle hegemônico das classes dominantes em relação às classes operárias (COLETIVO..., 1992). Os elementos da cultura corporal se tornam objetos de consumo (BETTI e ZULIANI, 2002), haja vista que o processo histórico pelo qual se deu a organização do trabalho na lógica capitalista tornou-o um sistema opressor que proporcionou a separação entre trabalho e divertimento, trabalho e cultura, no qual a força de trabalho é dada como uma mercadoria e o consumismo é estimulado para manutenção desse sistema (ALBORNOZ, 2002; BETTI e ZULIANI, 2002).

4-Processo de produção da base material da sociedade pela transformação da natureza. É sempre a objetivação de uma prévia ideação e a resposta à necessidade concreta. Da prévia-ideação à sua objetivação: isto é trabalho (LESSA e TONET, 2008, p. 21).

Entendemos que esses apontamentos são propagados e cultivados nas aulas de EF da turma 503. A prática pedagógica não proporciona a construção de conhecimentos para formação dos alunos enquanto cidadãos com autonomia e criticidade para atuarem na sociedade, no sentido da transformação desta, de acordo com os anseios e necessidades da classe social na qual esses sujeitos estão inseridos, contribuindo, dessa forma, para a manutenção hegemônica dela.

Diante do contexto, entendemos que se fazia necessária, para contribuição da superação dessa realidade, a construção coletiva de uma prática pedagógica no Ensino Fundamental, pautada na corporalidade⁵, considerando o sujeito produtor de cultura e conhecimento. Desse modo, objetiva-se a formação de sujeitos que possam atuar com autonomia e criticidade no contexto em que vivem, vinculando o saber a uma prática social com participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, consideramos que, a priori, seria preciso re-significar a EF, no intuito de proporcionar seu entendimento para além do esporte e do lazer, possibilitando a construção do conhecimento. Assim, para que tal re-significação fosse construída, diante da realidade e do perfil da turma, cujas inter-relações apresentavam práticas de preconceito, violência, intolerância e discriminação, fazia-se necessário trabalhar alguns valores que permeiam as práticas sociais: respeito, ética e diferença, de tal modo que a racionalização acontecesse por meio da cultura corporal:

Nesta perspectiva, faz-se necessário uma racionalidade pautada num saber sensível, mas não irracional. Buscamos uma racionalidade ampliada, incluindo a dimensão instrumental, mas que não menosprezasse outras possibilidades de construção de conhecimento. (SILVA, 2007, p. 132)

Sendo assim, subsidia-se a possibilidade da construção do conhecimento a partir da corporalidade, com base na práxis entre o pedagógico e o didático (BRACHT e CAPARROZ, 2007). Conforme estes autores, em seu estudo intitulado “O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física”, seria uma discussão acerca dos papéis da didáti-

5-Corporalidade seria uma forma ampla de linguagem, ou comunicação e expressão geral do sujeito que é influenciada e influencia suas manifestações e relações socioculturais.

ca e da teorização pedagógica na EF. Nessa perspectiva, os autores analisam o dito popular de que “a teoria, na prática, é outra”.

A leitura de que o ditado, na verdade, desvaloriza a prática ao invés da teoria, porque traz embutida exatamente a idéia de que a prática, se a teoria funcionasse, seria apenas uma consequência, uma mera “aplicação” daquela – o sujeito da ação seria a teoria e não a prática. (BRACHT e CAPARROZ, 2007, p. 27)

Os autores, ainda, acrescentam:

A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)! Assim entendemos que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor. (BRACHT e CAPARROZ, 2007, p. 27)

Embasados em tais apontamentos, tínhamos ciência da importância de a prática pedagógica estar pautada em um constante exercício de prática-reflexão-prática (BRACHT e CAPARROZ, 2007). Para tanto, adotamos como estratégia pedagógica a utilização de um jogo de caça ao tesouro, onde foram propostas atividades que proporcionassem a aprendizagem por meio de problematizações, análises e reflexões críticas das situações previamente determinadas, bem como das oriundas do processo, de maneira a confrontá-las com a realidade sociocultural apresentada pelos alunos.

Assim, o jogo se deu de forma processual, de modo que em cada intervenção acontecia uma etapa, conforme o objetivo geral da proposta pedagógica: subsidiar, por meio da cultura corporal, a possibilidade de compreensão dos valores que permeiam as práticas sociais, contribuindo para a construção de um olhar crítico sobre a EF (uma nova maneira de ver e fazer Educação Física).

Portanto, para fazermos a análise que estamos propondo, cabe detalhar o processo metodológico e as estratégias pedagógicas adotadas nas intervenções para compreender como se deu a prática pedagógica e a relação professor/alunos no decorrer da construção dos conhecimentos. Assim, faremos, em um primeiro momento, uma elucidação

sucinta das unidades de ensino. Posteriormente, uma análise dos conhecimentos construídos a partir dos temas trabalhados na perspectiva de uma nova maneira de ver e fazer EF.

O processo metodológico

Foram realizadas nove intervenções pedagógicas: aulas dialogadas, expositivas e práticas. Divididas em três unidades de ensino, cada uma foi constituída de três intervenções, nas quais os objetivos de aprendizagem se pautavam no objetivo geral desta proposta pedagógica.

Na unidade 1 de ensino, os objetivos de aprendizagem trabalhados estavam relacionados a construir conceito para movimento e por meio dele compreender outras possibilidades para EF. Como estratégia pedagógica, foi adotada a realização de jogos de mímicas abordando as possibilidades do movimento dentro do contexto da caça ao tesouro. A partir deste, organizaram-se a realização de rodas de diálogos, o estudo dirigido e a produção de painéis.

Na unidade 2, foi dada continuidade ao jogo de caça ao tesouro pelas intervenções, que tinham como objetivo de aprendizagem construir conhecimento sobre valores existentes nas práticas sociais: respeito, ética e diferença. Os conhecimentos se davam por problematizações, análises e reflexões coletivas e, quando estas aconteciam, o grupo dava um passo à frente na busca pelo tesouro. Nessa unidade, também foi feito um jogo denominado “jogo de valores”, que trouxe à tona atitudes de desrespeito, preconceito e violência apresentadas ao longo das intervenções anteriores, de modo que os alunos tiveram que se confrontar e analisar suas próprias atitudes.

Na unidade 3 foi finalizado o jogo caça ao tesouro. Foram realizadas intervenções tendo como objetivo de aprendizagem a sistematização dos conhecimentos construídos. Foi feito um resgate e interação entre os conteúdos trabalhados: movimento, educação física, respeito, ética e diferença. A partir destes, foi realizado um estudo dirigido que gerou debates reflexivos.

No planejamento de ensino, estava previsto, além dos objetivos de aprendizagem apresentados, o objetivo de construir conhecimento sobre a EF por meio da mídia e com a mídia, sendo que as atividades que se deram ao longo do processo foram todas filmadas. A partir da sistematização realizada na unidade 3, o grupo construiria um roteiro com uma ordem cronológica e com falas explicando o processo. Por

fim, exporia suas opiniões sobre os temas trabalhados para, posteriormente, construir um documento audiovisual.

No entanto, na intervenção prevista para a construção do roteiro, a turma apresentou atitudes de transgressão à atividade proposta, portanto não foi possível realizá-la, pois houve necessidade de problematizar o acontecido em futuras intervenções. Para tanto, utilizamos novamente a estratégia de introduzir as atitudes apresentadas em forma de um jogo, e assim cada indivíduo teve que analisar e refletir sobre suas atitudes e a do grupo.

As atitudes de resistência e transgressão se deram com maior intensidade nesta intervenção, na qual a professora de EF da turma, que acompanhava nossas aulas, se posicionou ao final de nossa intervenção e decidiu, contra nossa vontade, aplicar uma punição de deixá-los sem recreio. Tal atitude teve repercussão em toda a escola.

Essas atitudes de transgressão estavam presentes desde a primeira intervenção e alternavam suas intensidades frente à necessidade de análise e reflexão que a atividade propunha. Nossa estratégia frente a essas situações sempre foi problematizar os acontecidos em jogos e tarefas do caça ao tesouro, para que pudessem ser superadas pela reflexão e pelas análises críticas.

Uma nova maneira de ver e fazer Educação Física

Iniciamos a seguinte análise a partir da resistência apresentada pela turma frente à proposta crítica na qual nosso trabalho estava pautado. Incomodava-nos a questão de uma possível verticalização hierárquica em nossa prática pedagógica.

Após a reflexão a partir da prática, sendo tensionada, como afirma Paulo Freire (1979, 1983), consideramos que não se tratava de imposição e/ou autoritarismo que outrora nos perturbava. A todo momento buscávamos o diálogo e a reflexão numa relação horizontal na perspectiva de um processo pela busca do conhecimento coletivo e autônomo (FREIRE, 1979, 1983). Percebemos que tal resistência se dava, principalmente, diante da necessidade de análise e reflexão que a proposta trazia, e assim se mantiveram até o final do processo pedagógico – categoria que será analisada posteriormente no presente estudo.

No entanto, a insistência dessa proposta pedagógica crítica passou a ser legitimada, paralelamente à alternância das atitudes de transgressão. Os alunos passaram, então, a se mostrar comprometidos e

com interesse na participação nas atividades, principalmente nos debates reflexivos. Por isso, esse primeiro momento foi fundamental no processo, haja vista que assumiu o papel de desestruturação do pragmatismo presente nas aulas de EF que a turma vinha tendo.

A princípio, os alunos apresentavam falas decoradas que outrora nós, professores, tínhamos feito, porém, dando continuidade no processo adotado, em que os conflitos e problematizações eram traduzidos nas tarefas de modo que pudessem ser analisados e debatidos, os alunos passaram a atuar como autores na construção de conhecimento. Esse fato foi constatado pela exposição de opiniões realizadas durante estudos dirigidos que passaram a gerar debates reflexivos. Agora, não mais reproduções de falas prontas ou decoradas e, sim, com autonomia, demonstrando critérios diante de análises de situações oriundas do processo de caça ao tesouro. Dessa maneira, percebemos a construção e apropriação de conhecimentos acerca dos temas trabalhados.

Denominamos esses conhecimentos construídos como “uma nova maneira de ver e fazer Educação Física”: o verdadeiro tesouro alcançado. Ou seja, o tesouro representa a construção de um novo olhar que a turma 503 construiu para a EF. Esse olhar consiste no entendimento do movimento como forma de comunicação presente nas práticas sociais, superando o pragmatismo construído nas aulas de EF acrítica que a turma vinha praticando. Esse novo olhar possibilitou a construção do conhecimento acerca e por meio da EF, sobretudo para além do esporte e do lazer. Cabe aqui destacar que, quando falamos de uma EF para além do esporte e do lazer, não significa negar ou desprezar as contribuições que tais elementos trazem para a formação do sujeito e, sim, problematizá-los perante seus objetivos em uma sociedade de classes (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009).

Sobre a afirmativa da construção de uma nova maneira de ver e fazer EF com a turma em questão:

Assim faz evidente que objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é insepa-

rável do ato de produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e suas motivações (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009, s/p.)

Apoiamo-nos na contribuição desses autores, entendendo que ela elucida o processo e resultado provisório, alcançado com essa proposta pedagógica. Dessa forma, o objetivo geral da proposta pedagógica – que é subsidiar, por meio da cultura corporal, a possibilidade de compreensão dos valores que permeiam as práticas sociais, contribuindo para a construção de um olhar crítico sobre a EF (uma nova maneira de ver e fazer Educação Física) – foi alcançado.

Sobre tais valores, a turma demonstrou o entendimento de que eles precisam ser construídos e cultivados nas práticas sociais. Sobre os conceitos dos valores respeito, ética e diferença, foi demonstrado um entendimento simplório, pois podem ser ilustrados nas falas de alguns alunos durante uma atividade que propunha a sistematização do conhecimento construído ao longo do processo:

A gente aprendeu com vocês (professores), aprendeu com nós mesmo, e com nossos colegas. A gente se uniu, decidimos as coisas juntos. A gente também aprendeu a aceitar as diferenças e respeitar uns aos outros (Relatório de campo, aluna T. L. T., 14 anos, 10/05/2011).

Sobre a ética:

Ética é quando um colega vem contar um segredo e a gente, mesmo sabendo que não deve contar para ninguém, acaba contando para fazer fofoca e prejudicando a pessoa que pediu segredo (Relatório de campo, aluna A. G. T., 13 anos, 10/05/2011).

Devemos aqui ressaltar que os valores trabalhados enquanto conteúdos precisavam ser aprofundados para que pudessem ser conceituados e apropriados de forma autônoma pelos alunos. Devido à dificuldade no processo de construção e sistematização de conhecimento que os alunos apresentavam, os temas respeito, diferenças e, especialmente, a ética se mostraram complexos para eles, mesmo sen-

do trabalhados em jogos de maneira simples a partir de exemplos de situações da realidade dos alunos. Outro fator que impossibilitou o aprofundamento nos temas diz respeito ao constante re-planejamento e retomada dos conteúdos que precisávamos fazer diante da resistência e transgressão apresentada pela turma desde nosso primeiro encontro.

Então, cabe agora voltarmos à análise desse fator que se mostrou presente durante todo o processo. Como apresentamos anteriormente, as atitudes de transgressão e resistência se deram paralelas à construção de conhecimentos e, por vezes, contribuíram para tal. Porém, nos chamou a atenção que tais atitudes – que inicialmente apareciam frente à necessidade de análise crítica e reflexão que as atividades apresentavam – passaram a acontecer também enquanto a turma estava comprometida e empenhada na construção de conhecimento, mesmo quando as atividades estavam acontecendo de forma natural e prazerosa. Como se essas atitudes fossem um movimento de demonstração de revolta contra o que chamaremos aqui de discriminação que a turma sofria, já que era formada, na sua grande maioria, por repetentes, considerados maus alunos, sendo vista como turma-problema, segundo a professora de EF:

Essa turma é terrível. Pegaram todos os repetentes e juntaram em uma turma só. Eu já cansei, não adianta falar mais, a gente conversa, mas não adianta, parece que eles ficam cada vez piores. Não respeitam ninguém (Relatório de campo, aula 2, 26/04/11).

Outro fator que consideramos contribuir para tal situação diz respeito à prática de punição. Essa prática era uma forma que os professores utilizavam para controlar e disciplinar os alunos, tendo em vista que, na sala de aula, existia um quadro com punições estabelecidas, como: dois dias sem ir ao banheiro, três dias sem EF, entre outras que se aplicavam de acordo com o comportamento do aluno.

Entendemos isso como uma forma de repressão ou, como aponta Bracht (2003), uma modelação do indivíduo, de acordo com interesses e objetivos alheios, em outras palavras, uma violência contra o corpo. É uma forma de tentar impor o conhecimento, aquilo que o aluno deve aprender, sem levar em consideração a realidade e os anseios dele. Uma tentativa de calar o aluno. “O corpo já não consegue

mais ter linguagem própria: ele não fala, é falado” (DIEGUEZ, 1985 apud BRACHT 2003, p. 27).

Assim, podemos considerar que esse movimento de transgressão pode significar uma forma legítima de enfrentar a discriminação e a tentativa de modelação desses sujeitos. Como aponta Brandão (1986, p. 120) acerca dessas relações, “a oposição fundamental do lugar sagrado do estudo não era aquela entre professor e alunos, em geral, mas uma outra. Era uma divisão entre o lado da norma versus o lado da transgressão”.

Portanto, entendemos que tais práticas transgressoras podem ser um indicativo de interesses dos alunos, ignorados e reprimidos pela escola e pelos professores. De modo que tal problematização poderia constituir-se em tema gerador de um processo educativo, contribuindo, assim, para a emancipação desses alunos:

[...] a construção de alternativa para o trabalho pedagógico e de produção do conhecimento deve apontar para elaboração da teoria como categorias da prática e a partir da consideração da prática e sua descrição empírica, de um referencial que explique esta prática, na perspectiva da compreensão de sua totalidade, radicalidade e no conjunto, e da elaboração de proposições coletivas, solidárias, alternativas, superadoras. (TAFFAREL e ESCOBAR, 2009, s/p)

Finalizando nossas análises sobre o trabalho realizado, vale comentar sobre a importância, de fato, da experiência em docência, do ato de ensinar. Deparamo-nos com uma realidade frustrante, repleta de obstáculos capazes de nos desviar da luta por uma educação que objetive a formação de sujeitos emancipados que possam atuar com autonomia e criticidade no contexto em que vivem.

Dentre os obstáculos que nos referimos, podemos destacar a incoerência pedagógica da escola para com seus alunos e a sociedade, o que pode ser visto na contradição entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em relação à realidade vivenciada, exposta no parágrafo que se refere à relação professor x alunos: “Se quisermos criar, recriar e aprender com nossa história, precisamos abrir espaço para que o aluno se manifeste, apresente, conte e mostre toda sua caminhada”.

Tal como observamos, na prática não se aplica o que o documento propõe. Pelo contrário, eram utilizadas práticas pedagógicas pautadas na punição e na repressão. Outro fator que pode ilustrar a incoerência pedagógica aparece no próprio P.P.P., que traz como objetivo geral da EF:

Desenvolver a postura crítica dos alunos perante as atividades da cultura corporal, no sentido da aquisição de autonomia de conhecimentos/habilidades necessária a uma prática intencional e permanente, que considere o lúdico e os processos sócio-comunicativos, no sentido do prazer, da auto-realização e da qualidade de vida. (PROJETO..., 2011, p. 07)

Os conteúdos programados são contraditórios ao objetivo geral, resumindo-se a questões técnicas que sequer eram aplicadas na prática, como apresentamos anteriormente, ou seja, um fazer por fazer.

Outro obstáculo, e talvez o maior, diz respeito à estrutura de trabalho do professor. Para que conseguíssemos contribuir para a construção de conhecimento, tivemos que, constantemente, planejar, re-planejar e pesquisar, trabalho este que, para ser concretizado, demandou tempo e dedicação, e só foi possível porque tínhamos uma aula por semana, tendo em vista a carga horária da professora de EF da turma – 40 horas semanais. Dessa forma, consideramos que o planejar, o re-planejar e o pesquisar ficam comprometidos e, consequentemente, compromete-se a qualidade do trabalho pedagógico.

Considerando que o PPP da escola está embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2011), levantamos tais apontamentos como obstáculos na luta por uma educação que objetiva a formação de sujeitos emancipados, com base na crítica que Taffarel (1997) faz a tal documento norteador. Segundo ela, da forma como o PCN se posiciona, este mantém seu objetivo na manutenção da lógica capitalista, utilizando uma estratégia na qual o discurso aponta que o objetivo do PCN seria atender à função social e à busca do cidadão, por intermédio da educação, sua cidadania. Todavia, na verdade o interesse seria a manutenção da hegemonia do poder da classe dominante (TAFFAREL, 1997).

Ainda sobre a experiência em docência e o ato de ensinar, cabe aqui destacar a utilização da análise pelo processo de prática-reflexão-prática (CONTRERAS DOMINGO, 1999a, 1999b, 2003 apud BRA-

CHT e CAPARROZ, 2007), sendo fundamental para a contribuição de nossa prática pedagógica na construção de conhecimentos acerca dos temas abordados, de modo que proporcionou, de fato, a construção dos conhecimentos de maneira cooperativa e participativa, entre nós, professores, e os alunos. Isso pode ser ilustrado no seguinte apontamento:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo, buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32)

Nas palavras de Paulo Freire e na materialização do conhecimento que se deu neste processo, de fato compreendemos aquilo que ouvimos, debatemos, refletimos e analisamos durante o período de graduação, que consiste na importância do fato de o professor ser pesquisador de sua prática pedagógica.

Considerações finais

Com esta análise podemos constatar a construção e apropriação de conhecimentos acerca dos temas trabalhados, os quais denominamos de “uma nova maneira de ver e fazer Educação Física”, que consiste na construção de um novo olhar que a turma 503 construiu para a EF, identificando o movimento como forma de comunicação presente nas práticas sociais, superando o pragmatismo construído nas aulas de EF acrílica que a turma vinha praticando.

Observamos, também, as práticas de punição como estratégia que os professores utilizavam para controlar e disciplinar os alunos, que entendemos como uma maneira de repressão e tentativa de modelação do indivíduo.

Dessa forma, um movimento de transgressão apresentado pela turma pode significar uma forma legítima de enfrentar a discriminação e a tentativa de modelação desses sujeitos, sendo um indicativo de interesses dos alunos, ignorados e reprimidos pela escola e pelos professores.

Sobre a experiência em docência, podemos identificar, com base na crítica de Taffarel (1997) ao PCN, alguns obstáculos na luta por uma educação que objetive a formação de sujeitos emancipados. Com relação à escola, notamos a incoerência pedagógica que pode ser vista pela contradição entre o que propõe o Projeto Político Pedagógico no que se refere à realidade vivenciada. Quanto à estrutura de trabalho do professor, há uma carga horária que pode comprometer a qualidade do trabalho pedagógico.

Ainda, no que tange à experiência em docência e ao ato de ensinar, cabe aqui destacar a utilização da análise por intermédio do processo de prática-reflexão-prática, que contribuiu para a construção de conhecimentos de maneira cooperativa e participativa, entre nós, professores, e os alunos.

A new to see and do Physical Education: an experiment in teaching in elementary school

Abstract

This study addresses suit knowledge form a reflective analysis about the experience of teaching in elementary school. Faced the reality found and the audience. Profile realized that educational project aimed at reframing of the physical education making necessary to work some valves that permeate the social practices. The teaching strategy adapted consists in a game of treasure hunt, where learning took the problematization, analysis and critical thinking. There were nine pedagogical intervention divided into three teaching units. We verified the contraction and appropriation of knowledge about the themes discussed, which we call “A New Way to See & to Do Physical Education.”

Keywords: Physical Education. Social Practices. Elementary School.

Una nueva forma de ver y hacer la Educación Física: una experiencia en la enseñanza em la escuela primaria

Resumen

El estudio cubre el fondo construido a partir de un análisis reflexivo sobre la experiencia de enseñanza en la escuela primaria. Frente a la realidad encontró el perfil de la audiencia se dio cuenta de la necesidad de un proyecto educativo destinado a reformular de Educación Física, lo que es necesario trabajar en algunos valores que impregnan las prácticas sociales. La estrategia de enseñanza adoptada consistió en un juego de búsqueda del tesoro donde el aprendizaje se llevó a cabo a través de la problematización, el análisis y el pensamiento crítico. Hubo nueve intervenciones pedagógicas dividido en tres unidades didácticas. Se verificó la construcción y apropiación del conocimiento sobre los temas tratados, que se llama “Una nueva forma de ver y hacer Educación Física.”

Palabras clave: Educación Física. Prácticas sociales. La Escuela Primaria.

Referências

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção primeiros passos, 171).

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2002, 1(1): 73-81.

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____; CAPARROZ, F. E. **O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física**. Campinas: Ver. Brás. Cienc. Esporte, 2007.

BRANDÃO, C. R. **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papi-rus, 1986.

COLETIVO de autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NEVES. **Pesquisa Qualitativa**: Características, usos e possibilidades. São Paulo: Caderno de Pesquisa em Administração, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.

SILVA, F. W. da. **Corpo e natureza**: Perspectiva de uma educação de corpo mundo. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital**. Bahia: Rascunho Digital, 2009. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/370.htm>. Acesso em: 20 maio 2011.

_____. **Os parâmetros curriculares nacionais: Educação física escolar frente à LDB e ao PCN – profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

Recebido em: 31/08/2011

Revisado em: 01/12/2011

Aprovado em: 07/03/2012

Endereço para correspondência

Veruska Pires

veruskapires@univali.br

Universidade do Vale do Itajaí, curso de Educação Física.

Campus Itajaí

Rua Uruguai, 458

Centro - Itajaí - Santa Catarina

CEP 88302-202

Itajai, SC – Brasil