



## DO MAL ESTAR À AÇÃO: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Viviana da Rosa Deon Maronesi<sup>1</sup>

### RESUMO

*O presente estudo trata de uma investigação realizada por dois professores de Educação Física, que buscam por meio da resignificação das suas práticas pedagógicas a construção de um projeto curricular para a Educação Física escolar das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Santo Ângelo, bem como compreender os movimentos que acontecem durante o processo de construção e implementação de uma proposta. A opção metodológica foi à pesquisa-ação com a formação de um grupo de estudos, pois permite a constante reflexão das ações, experimentando novas formas de trabalho, discutindo questões que ocasionam inquietações e dúvidas. A pesquisadora inseriu-se como sujeito da pesquisa que dialoga, observa, interpreta o processo numa abordagem qualitativa. Para coleta de dados foram utilizados as narrativas, os diários de campo, os relatos e avaliações, os quais foram transcritos, interpretados e analisados a partir dos referenciais utilizados durante o grupo de estudos. Observou-se a importância da reflexão durante a formação profissional, abrindo espaço para o professor buscar em sua própria realidade as mudanças necessárias para sua prática pedagógica. Buscar a resignificação da própria prática a partir de uma pesquisa-ação permitiu elaborar estratégias de ação, entendendo o contexto escolar e sua dinâmica de funcionamento.*

**Palavras Chaves:** Educação Física, formação profissional, Resignificação.

### ABSTRACT

*This study is an investigation by two physical education teachers, who seek through the redefinition of their teaching practices to build a curriculum design for the School Physical Education from the final grades of elementary school to a private school in Santo Angelo, as well as understanding the movements that occur during the construction and implementation of a proposal. The method chosen was to action research with the formation of a study group because it allows the constant reflection of the actions, experimenting with new ways of working, discussing issues that cause uneasiness and doubts. The researcher was inserted as a research subject that dialogues, observes, interprets the process in a qualitative approach. For data collection were used narratives, field diaries, reports and evaluations, which were transcribed, analyzed and interpreted from the references used during the Group studies. It was noted the importance of reflection during training, making room for the teacher to seek your own reality the necessary changes to their teaching. Search the redefinition of the practice from an action*

<sup>1</sup> Mestre em Educação nas Ciências. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões



research allowed the elaboration of strategies for action, understanding the school context and its dynamics of operation.

**Key words:** Physical Education, professional formation, re-signification.

## RESUMEN

*El presente estudio trata de una investigación realizada por dos maestros de Educación Física, que buscan por medio de la resignificación de sus prácticas pedagógicas la contrucción de un proyecto de plan de estudios para la Educación Física escolar de las séries finales de la Enseñanza Fundamental de una escuela particular de la ciudad de "Santo Ângelo", bien como comprender los movimientos que ocurren durante el proceso de construcción y aplicación de una propuesta. La opción metodologica fue la pesquisa-acción con la formación del grupo de estudios, pues permite la constante reflexión de las acciones, experimentando nuevas formas de trabajo, hablando de cuestiones que permiten inquietaciones y dudas. La pesquisadora se le ha insertado como sujeto de la pesquisa que habla, observa, interpreta el proceso en un enfoque cualitativo. Para colección de dados fueran utilizadas las narrativas, los diarios de campo, los relatos y evaluaciones, los cuales fueran transcritos, interpretados y analizados a partir de los referenciales utilizados durante el grupo de estudios. Se observó la importancia de la reflexión durante la formación profesional, abrindo espacio para el maestro buscar en su propia realidad las mudanzas necesarias para su práctica pedagógica. Buscar la resignificación de la propia práctica a partir de una pesquisa acción permitió elaborar estratégias de acción, entendendo el contexto escolar y su dinámica de operación.*

**Palabras clave:** Educación Física, formación profesional, resignificación.

## Introdução

O processo de formação de professores é longo e requer dedicação durante a docência, no sentido de compreender os movimentos que acontecem ao tecer caminhos. Estes caminhos são repletos de identificações e retratam como os professores estão inseridos em seu meio cultural a partir das experiências vividas, correspondentes a sua área de atuação, mais especificamente ao seu componente curricular. Nesse sentido o presente estudo trata de uma pesquisa ação envolvendo dois professores de educação física que impulsionados pelas inquietações docentes partiram para um processo de ressignificação das práticas pedagógicas, visando a elaboração de um projeto curricular para a EDF<sup>2</sup> das séries finais do ensino fundamental de uma escola particular do município de Santo Ângelo, bem como compreender os movimentos que acontecem durante o processo de construção e implantação do mesmo.

---

<sup>2</sup> Educação Física



Ressaltamos que o presente artigo originou-se de uma dissertação de mestrado e a própria pesquisadora foi sujeito da pesquisa.

As inquietações que nos acompanharam durante anos de docência nos impulsionaram a buscar uma nova forma de trabalho, baseada em alguns estudos já realizados e em algumas situações novas que foram aparecendo no decorrer do nosso processo de formação. Este entendido como uma formação contínua, que vai além da formação inicial, a partir de uma metodologia que permitiu a reflexão na ação ou sobre a ação. Entendemos formação como algo permanente no caminho do desenvolvimento profissional.

Podemos considerar que muitas de nossas ações são fundamentadas em aspectos marcantes em nossas vidas, anteriormente a nossa formação, as quais nos levam a reproduzir práticas durante a docência que um dia criticávamos. A reprodução de conteúdos de ano para ano, como acontece com os conteúdos escolares, neste caso os da educação física, impulsionados pela cultura e tradição que se estabeleceu ao longo da história deste componente curricular é um dos exemplos do caminho que a Educação Física escolar traçou.

Observamos que em nossa prática não possuíamos uma seqüência de conteúdos objetivados e pertinentes para cada série, integrados aos objetivos maiores da escola, ou seja, vinculados ao projeto político pedagógico. No entanto a partir desse momento nos lançamos a novos desafios e questionamentos. A partir dos estudos realizados entendemos que essa é uma das práticas em relação à EDF que passa de geração para geração contribuindo para que seu conceito de mera atividade se propague perdendo a especificidade de componente curricular. Atualmente, essa disciplina pena em busca de legitimidade, pena em busca de sua justificação no espaço escolar. Espaço responsável pela socialização do conhecimento.

Com a preocupação de buscarmos a organização desse componente curricular é que partimos para uma pesquisa ação por meio de um grupo de estudos a fim de reestruturarmos a nossa prática pedagógica, bem como estabelecermos quais os conhecimentos necessários para a educação física escolar, e a partir disso, elaborar um projeto curricular para esta disciplina que atinja realmente o nosso contexto.

A organização do componente curricular partiu do grande desconforto por parte dos profissionais envolvidos na pesquisa em relação à disciplina em questão. Desconforto que quase desencadeou na provável desistência da profissão, pois a dicotomia ocasionada pelos conceitos que foram atribuídos a EDF ao longo dos anos permitiram uma certa confusão de papéis. Confusão relacionada ao que desenvolver nas aulas, que conteúdos e conhecimentos deveríamos determinar para cada série, e principalmente não tratar a educação física como mera atividade. Confusão essa também que nos levou a buscar a própria identidade enquanto professor, treinador, mero executante ou atleta.

Nesse sentido acreditamos que a pesquisa ação é uma forma de estarmos em constante reflexão das nossas ações, experimentando novas formas de trabalho, discutindo questões que nos angustiavam e que nos ocasionaram dúvidas, pois, a condição de professor/pesquisador nos permitiu criar e recriar no cotidiano a prática pedagógica e entendermos esse processo como um momento de formação, de aberturas de possibilidades distintas conforme identificamos as situações que nos rodeavam e não como um processo estático. Lajonquiére (apud Bracht, 2003) considera que é necessário que o docente reconheça a “suposta naturalidade de sua prática”, pois o não reconhecimento pode comprometer a significação de suas ações no espaço escolar, bem como, comprometer as modalidades alternativas de pesquisa fazendo com que a reprodução seja impreterivelmente parte de sua docência.



Desse modo, entendemos que a escola necessita ser vista como um espaço aberto para a pesquisa e para a experimentação tornando o profissional que nela atua um agente que almeje em seu cotidiano inovações para sua prática pedagógica. Além da inovação, da especulação em função do que já existe, devemos principalmente reavivar o seu “ser professor” como ser singular que está inserido em um meio coletivo.

Segundo Gómez a experiência na docência é fundamental para que novas propostas possam ser elaboradas e tornarem-se públicas, a fim de conhecer “os limites da proposta de intervenção como as possibilidades e as resistências da própria realidade, cujo conhecimento abre novos horizontes para a elaboração de enriquecidas propostas alternativas” (2001, p. 191).

Esse tipo de pesquisa possibilitou que os profissionais mergulhassem em um diálogo sobre suas práticas e buscassem em suas reflexões o sentido para o ato de ensinar, colocando em pauta a sua realidade juntamente com as especificidades do seu componente curricular. Não consideramos que essa metodologia seja a solução de todos os problemas que aparecem na profissão docente, mas acreditamos que pelo menos dê uma abertura para maior criticidade em relação as nossas ações e ao espaço o qual nos encontramos.

### **Pesquisa ação como opção metodológica: uma forma de dar continuidade a nossa formação**

Repensar a EDF como componente curricular, nos remeteu a pensar que seria necessário a elaboração de um planejamento curricular repleto de intenções, com objetivos e conteúdos seqüenciados e organizados, é principalmente repensar nossas ações, no sentido de dar significados a elas, traçando uma relação dialética entre a teoria e a prática. No entanto a EDF, pena por um espaço igualitário entre os outros componentes curriculares no ambiente escolar, e, só quem poderá fazer com que ela seja respeitada perante este contexto somos nós professores, dando sentido às nossas ações, agindo com intencionalidades perante o ato de educar, colocando em pauta nossas ansiedades e aspirações, possibilitando-nos a oportunidade de reconhecer-nos no espaço de trabalho, bem como buscar alternativas e estratégias de ação.

Neste sentido, acreditamos que a prática reflexiva baseada em uma pesquisa ação (investigação ação) durante o nosso processo de formação abriria maiores caminhos para possíveis arranjos e mudanças perante as reflexões realizadas, especialmente diante da condição a qual nos propusemos, de docente-investigador. Acreditamos que a reflexão na ação é condição permanente de formação, particularidade que não acaba na formação inicial ou em cursos de pós graduação, porém nos acompanha como constante reflexão das próprias práticas.

Segundo Gómez (1998), os trabalhos desenvolvidos na perspectiva da prática reflexiva nos abrem os caminhos para um maior entendimento de nós mesmos, partindo para uma análise de que somente a aplicação de técnicas não seria o suficiente para a solução dos problemas causados pela racionalidade instrumental. O autor entende este tipo de pesquisa como uma maneira de compreender as complexidades, as incertezas e a singularidade dos conflitos como marcas da realidade social, e conseqüentemente a realidade educacional.

### **Delineamento da pesquisa**

Seguindo a dinâmica da pesquisa-ação nesta pesquisa, procuramos realizar movimentos de freqüente planejamento, ação, observação e reflexão, para que nesse processo de ressignificação



pudéssemos compreender e esclarecer os caminhos que estávamos percorrendo. Assim, á medida que agíamos, refletíamos e íamos planejando com permanente observação e reflexão em função do acontecido. Ressaltamos que todas as reflexões foram baseadas em referenciais que nos auxiliaram no entendimento do que estávamos fazendo.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada a partir do modelo de pesquisa-ação sugerido por Angel (1996):

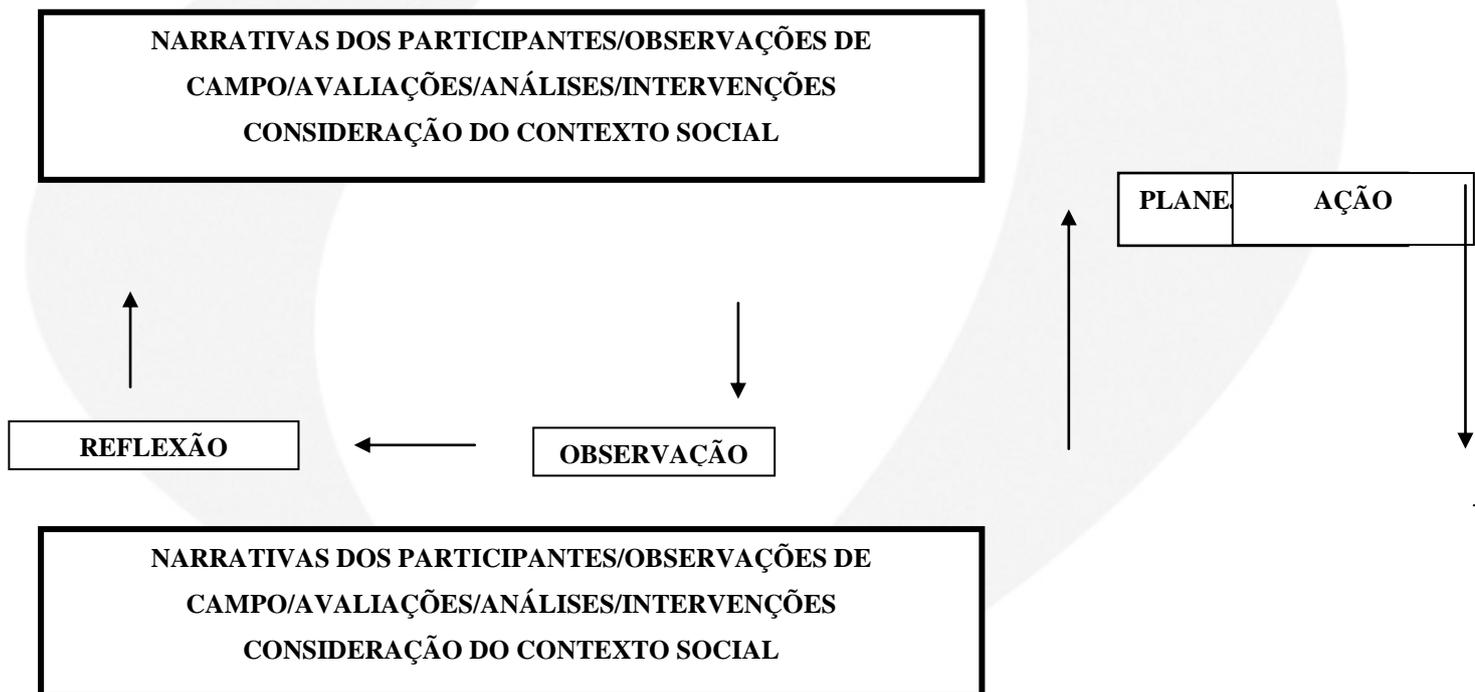


Figura 1: Quadro elaborado pelos professores envolvidos na pesquisa. Adaptado de Angel (1996).

Para a coleta de dados foram utilizadas: narrativas das histórias de vida em relação à Educação Física, elemento importante para a pesquisa ação (GIL, 1991), análise do PPP da escola e dos planos de ensino e estudos da EDF caracterizando-se como fase exploratória da pesquisa (GIL, 1991); observações participantes (GIL, 1991; ANGEL, 1996); observações de campo das intervenções realizadas, a fim de poder expor exatamente a questões pertinentes a esta pesquisa. A pesquisadora estava inserida como



sujeito da pesquisa que dialogou, observou, interpretou o processo numa abordagem qualitativa. Os dados obtidos nesta pesquisa foram analisados a partir de uma análise reflexiva e interpretativa, a qual se constituiu de teorizações e interpretações dos dados empíricos por meio dos referenciais que constituíram esta pesquisa.

### **Professores pesquisados, a prática pedagógica e a escolha pela Educação Física**

O relato das histórias de vida em relação as práticas corporais a partir de narrativas foi o primeiro passo do grupo de estudos, pois serviram de alicerce para o entendimento da identidade profissional de cada professor. Essas considerações nos levaram, a observar alguns pontos que foram fundamentais para que entendêssemos algumas situações determinantes para a constituição de uma nova proposta baseada no entendimento da história de cada professor envolvido na pesquisa, como a diversidade das práticas docentes, o respeito, a personalidade e a singularidade de cada pessoa, as forças do lugar e do tempo que muitas vezes não nos permitiam sair do casulo e alçar vôos mais altos.

As histórias de vida dos professores foram realizadas no primeiro encontro do grupo de estudos com intuito de entendermos os caminhos percorridos por cada profissional da área, as suas escolhas iniciais e as transformações que foram ocorrendo durante o processo de formação profissional, respeitando sempre as individualidades. Nesse momento reconstruímos a nossa história, atribuímos significados a situações que estavam ocultadas e que de repente se tornaram mais transparentes perante os nossos olhos. Essa reconstrução de significados faz parte da nossa formação profissional. Conforme Conelly & Clandinin (1995),

a tarefa central é evidente quando se compreende que as pessoas estão vivendo suas histórias em um contínuo contexto experimental e, ao mesmo tempo, estão contando suas histórias com palavras, enquanto refletem sobre suas vivências e se explicam aos demais (...) Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em re-explicar e em reviver histórias ( p. 22)

Nesse sentido, escutar a nossa própria voz enquanto relatamos nossas experiências para um colega ou um grupo, ou mesmo escutar a voz de um colega, nos leva a um sentimento de menor solidão, um sentimento de não estarmos sozinhos em um caminho que é longo e não uniforme, pois exige de certa forma, movimentação em relação ao que pensamos e praticamos. Sentimos que as coisas não acontecem somente conosco mesmos, que as angústias são similares, e podem ser compartilhadas em um momento de desabafo. Enxergar o outro com alteridade nos colocou como iguais no sentido de ser professor, e diferentes por cada um ter a sua história, sendo singular na maneira de agir, num processo de ir e vir, onde um aprende com o outro.

Através dos momentos de estudos detectamos que ao longo da nossa carreira profissional vamos percebendo as nossas dificuldades com a profissão e aos poucos vamos dando sentido das práticas realizadas e procurando estratégias e soluções para suprir tais dificuldades. Um fator relevante para focarmos a nossa prática docente são as causas da escolha da profissão. Estas podem influenciar na conduta profissional. Segundo Borges,



as opções não são frutos de uma escolha individual, mas de um conjunto de fatores externos que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha (1998, p.89).

Detectamos que ambos os professores fizeram a escolha pela profissão EDF pelo envolvimento no esporte. As vivências de movimento durante bom tempo de suas vidas estavam vinculadas ao esporte competitivo. Além das aulas de EDF relacionadas a um único conteúdo que é o esporte (como prática) e mera execução de atividades, os dois professores foram atletas: atletismo e de voleibol. Perante os relatos observamos que com o decorrer do tempo as práticas pedagógicas de ambos os professores nas aulas de EDF estavam vinculadas aos gestos técnicos (somente a técnica como um fiz em si mesmo), e a reprodução de atividades vivenciadas nos treinamentos ao longo da vida de atleta, além de dar ênfase quase o ano todo em todas as turmas ao esporte que mais dominavam.

A partir desse momento entendemos que as nossas primeiras intervenções foram reprodução das aulas de EDF que tivemos no ensino médio. Os conteúdos baseados nos esportes como vôlei, basquete e futsal. Não havia a preocupação em estabelecer um vínculo do conteúdo com as dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais, somente o desenvolvimento de habilidades. Eis o mal estar que se instalou. A idéia da repetição dos conteúdos ao longo dos anos escolares já nos satisfazia mais, nem o professor e nem aos alunos. Aprender/ensinar toque, manchete entre outras habilidades todos os anos não sustentava a profissão docente. Era necessário entender a EDF como componente curricular e principalmente vincular este ao espaço o qual se desenvolve que é a escola. Nesse sentido foi necessário um processo de ressignificação das práticas pedagógicas.

### **Ressignificação das práticas pedagógicas**

Cada escola possui uma realidade, está situada em um determinado contexto, sob a ótica de seus alunos, professores, região onde está instalada. Portanto, o currículo das escolas deve ser único e insubstituível, intransmissível<sup>3</sup>. Para Gómez,

“cada escola é uma realidade organizativa singular que molda seu currículo. Tanto se aspira que os professores/as e os alunos/as tenham o poder de controlar seu funcionamento quanto se não o tenham, essa influência é real. Propor explicitamente o projeto educativo é assumir essa condição, para poder discuti-la e dirigi-la coerentemente” (1998, p. 249).

Pensando dessa maneira, a análise das práticas necessariamente deverá ocorrer sistematicamente, pois a cada ano, a cada turma nova que entra na escola, um novo diagnóstico ocorrerá e, conseqüentemente novas ações deverão ser tomadas, para que se reconstrua a própria realidade. Quando pensamos ou refletimos sobre o que passou estamos fazendo uma análise em relação à realidade, fundamentada em fatos que realmente fazem parte do cotidiano. Pensar o futuro significa refletir e pensar no que será feito amanhã. A valorização da tradição nesse contexto torna-se indispensável para um

<sup>3</sup> Isso não significa a relativização dos conteúdos apresentados como próprios de cada componente curricular.



processo de reflexão, sendo ela base para o decurso da educação futura. A cultura (equivalente, neste contexto, à tradição valorizada) e sua autocrítica são as duas condições da densidade e da vigência em cada momento da atualidade da educação (SACRISTÁN, 1999), cuja missão é a de nos situar em um determinado momento, em uma perspectiva nutrida pelo passado avaliado, criticando o presente e, portanto, aberta ao futuro (IMBERNÓN, 2000).

Sobre essa perspectiva, começamos a reestruturar os planos de estudos da EDF, organizados a partir do que já existia (Figura 1). Segundo Hengemühle “há muita cultura incorporada que não deve ser excluída, mas reconstruída” (2004, p.87).

Sistematizados os objetivos, passamos a elaborar os conteúdos. Tivemos muito cuidado em não deixar fora deste processo alguns conteúdos que estavam presentes no cotidiano dos alunos, principalmente os esportes, não os afastando totalmente da cultura a qual estavam acostumados. Neste sentido tínhamos claro que não poderíamos modificar tudo, pois perder o vínculo com os alunos seria algo negativo tanto para nós como para a implementação da proposta. Além disso, acreditávamos que alguns conteúdos estavam somente mal gestados e que não era o caso de excluí-los do currículo. Para Freire e Scaglia (2004) a grande preocupação é a maneira como os conteúdos são abordados pelos professores, como eles são ensinados<sup>4</sup>. É a partir da determinação do como abordar que se orienta para a dependência ou para a autonomia. Acreditam que esta última é que dá sentido a uma educação democrática.

Incorporamos aos nossos estudos um texto denominado “Projeto Curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar” de González (2006), sobre um projeto que já havia sido realizado na Unijuí com alguns professores que, como nós, estavam insatisfeitos com a sua prática. A partir dessas leituras fomos entendendo que as manifestações da cultura corporal do movimento sendo trabalhadas somente na dimensão procedimental estariam impossibilitando nossos alunos de possuírem um entendimento maior e crítico sobre a educação física e sobre as práticas corporais que fazem parte do seu cotidiano. No entanto chegamos a conclusão nesse momento que as manifestações da cultura corporal do movimento não deveriam ser somente vivenciadas mas também contextualizadas, afim de atender os conhecimentos necessários a serem apreendidos, não dando conta somente da ordem prática destes conteúdos. Ressaltamos que durante a elaboração do projeto curricular que durou um ano, algumas intervenções a fim de desacomodar e familiarizar tanto os professores como os alunos foram sendo realizadas, como a execução de jogos novos, a elaboração de propostas em conjunto com os alunos, a recriação de regras em função de jogos já existentes. Para selecionar os conteúdos foi utilizado o sistema de classificação dos esportes proposto por González (2006).

## ***RESIGNIFICAÇÃO DOS PLANOS DE ESTUDOS DA ESCOLA***

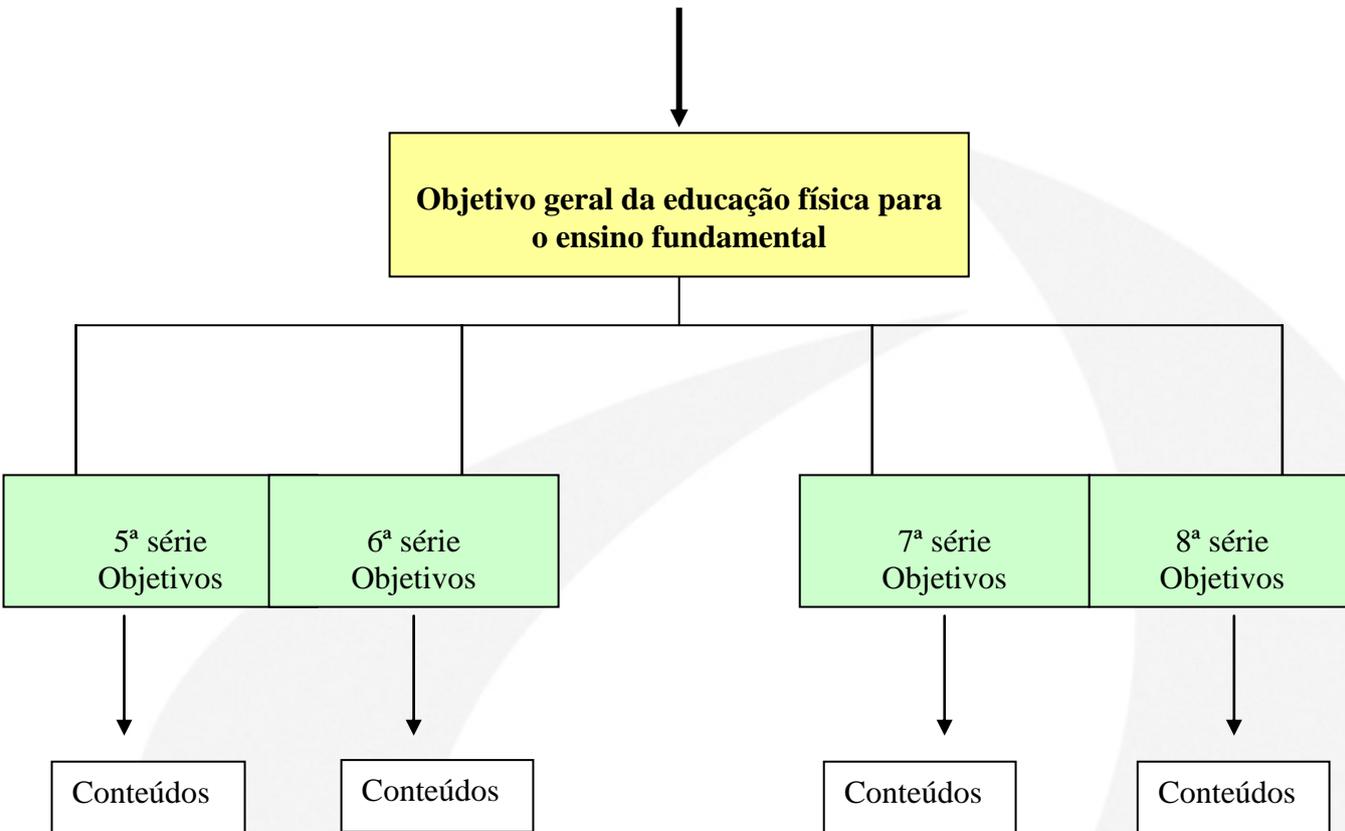
### **Objetivo geral da escola**



<sup>4</sup> O que os professores dizem ao afirmar que “trabalham futebol, vôlei”? Ou seja, o que significa este “trabalho”? Seguramente fazem-se coisas muito diversas sobre esta designação.



Objetivos do ensino fundamental



**Figura 1:** Figura elaborada nos encontros de estudos das quintas-feiras (Professores de Educação Física). Esta foi baseada nas discussões e encaminhamentos na disciplina denominada Currículo de Planejamento (na Graduação de EDF) em 2006 na Unijuí.

De acordo com a nossa realidade constatamos a necessidade de incluir na grade dos conteúdos os temas interdisciplinares adotados pela escola no início de cada ano. Estes temas interdisciplinares são adotados por todas as disciplinas a fim de buscar principalmente a constituição de valores com os alunos. Entendemos que esses deveriam aparecer paralelamente aos conteúdos específicos da educação física, pois não queríamos a condição de isolamento perante as outras disciplinas. Denominamos “temas permanentes anuais”. Foi um experimento interessante.

Segundo Larrosa (2002), o professor necessita se colocar literalmente perante o ato de experimentar, não como algo estático, mas que movimento. Aponto esta necessidade nesse momento delicado de elaboração em que nos encontramos, pois estávamos frente a situações que nos obrigaram a tomar decisões sem saber se estas eram as corretas. Nesse contexto nossas experiências contemplam inesperavelmente a dimensão de travessia e perigo.

Para atender a nossa realidade foi necessário dar prioridade aos esportes de invasão. O que fez a diferença foi a maneira de trabalhar estes esportes. De maneira tecnicista, a fim de transformar os alunos em atletas, ou atender ao que a escola se propõe que é a construção do conhecimento?



Nesse sentido, estamos ainda em busca de alguns elementos que fazem parte da cultura corporal do movimento que fujam um pouco da idéia tradicional dos esportes já trabalhados na escola<sup>5</sup>. Estudamos e pesquisamos novas propostas de possibilidades de movimento para as crianças, estimulando-as a pesquisa, a curiosidade e principalmente que trouxessem algumas contribuições em relação a sua autonomia e criticidade. Que consigam envolver vários aspectos como históricos culturais, físicos, valores entre outros.

Na busca por novas perspectivas abordamos, nos diversos temas, não somente a prática dos conteúdos, mas a sua história, sua origem, onde se encontra e como podemos transformá-los para a nossa realidade. Segundo Soares et al. (1992), o que se estuda na área da cultural corporal do movimento são, conteúdos propostos historicamente para a EDF escolar no Brasil, valorizando as diferenças regionais: os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e a capoeira, por ser uma expressão tipicamente brasileira. Abordando não só as regras mas a tática e o aprendizado desses conteúdos e o contexto cultural em que acontece sua prática.

No entendimento de Freire e Scaglia (2004), o que constitui conteúdo para a EDF é toda “manifestação cultural que corresponda à dimensão lúdica ou à construção de técnicas de desenvolvimento corporal. Neste caso, valem aquelas registradas no arcabouço de conteúdos dessa área de conhecimento, como outras que venham a ser conhecidas e incorporadas” (p. 35).

Segundo Darido e Rangel (2005),

a educação física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimentos sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas ( dimensão procedimental), mas inclui também seus valores subjacentes, ou seja, quais as atitudes que os alunos devem ter nas e para as atividades corporais ( dimensão atitudinal). E, finalmente busca garantir o direito do aluno de saber porque ele está realizando esse ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (p. 76).

Estes autores afirmam que a educação física é uma área que ultrapassa a idéia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor de EDF problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Nossa intenção também foi de trabalhar os conteúdos para além da dimensão procedimental como vinha sendo trabalhado até o momento, e atender as dimensões conceitual e atitudinal, seguindo os quatro pilares da educação que são segundo Hengemühle (2004), aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Neste sentido, abordar os conteúdos da educação física nas três dimensões, conceitual, procedimental e atitudinal nos permitiria também dar conta dos pilares da educação propostos por Hengemühle.

<sup>5</sup> Torna-se importante esclarecer que a idéia de tradicional é o esporte sendo trabalhado sempre na dimensão procedimental, ou seja, voltado para a prática sem abordar as dimensões conceituais e atitudinais. Pode-se considerar também a idéia de tradicional aliada a prática pela prática de alguns esportes como futebol e vôlei, os quais são utilizados dentro das aulas de Educação Física como se fossem os únicos.



No momento em que experimentamos nos lançamos a incertezas, caminhos que ainda necessitam ser descobertos, pois de tudo a única certeza que tínhamos é que queríamos a mudança. A respeito dos conteúdos, objetivos, teorizações e planejamentos gerais não tínhamos idéia de onde iríamos chegar. A experiência não antecipa resultados, pois segundo Larrosa (2002), não é “um caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (p. 28). Consideramos as falas do autor muito pertinentes perante o ato de ensinar, pois abre possibilidades de nos inserirmos cada vez mais neste espaço heterogêneo, cheio de mistérios que é a escola. Gostaríamos de compartilhar com os leitores alguns dos enfrentamentos que o professor passa quando assume uma postura de gestor de suas ações, propondo e intervindo em seu espaço de trabalho.

### **As intervenções no espaço escolar e os enfrentamentos**

Conforme já explicitado anteriormente, realizamos algumas intervenções preparando os alunos para a implantação da proposta. Para isso inicialmente conversamos com os alunos, explicamos que estávamos estudando sobre a EDF escolar. Verbalizamos que algumas mudanças iriam acontecer. Para nos respaldar, explicamos a eles o que era um componente curricular e historiamos o papel da EDF assumiu como atividade no contexto escolar. Nesse momento fomos bem recebidos pelos alunos.

Para não haver mudanças bruscas na maneira de tratar a EDF fomos inserindo algumas ações como jogos diferentes, pedimos alguns trabalhos considerando a história dos conteúdos os quais estávamos trabalhando e a elaboração de regras não institucionalizadas para os esportes que estávamos trabalhando. No entanto os primeiros sinais de resistência foram aparecendo, conforme relato do professor em um dos encontros.

Pedi um trabalho sobre handebol para a sétima série. A grande maioria fez o trabalho, mas na hora de apresentar para os colegas acharam um absurdo ficar em sala escutando os trabalhos. Os alunos só conversaram, só incomodaram verbalizando que isso não era aula de educação física. Para acabar com a situação disse: “Se vocês não querem saber das apresentações tudo bem, mas aula seguinte teremos uma prova”( Professor).

Essa situação gerou uma situação delicada, pois o professor realmente fez a avaliação, os alunos tiveram notas baixas e os pais reclamaram com a direção. No entanto, levou-nos a constatar que não seria por meio de castigo que iríamos conseguir mobilizar uma nova maneira de encarar as aulas de EDF, que não poderíamos perder o vínculo com os alunos, mas gradativamente incorporando novas ações. Nessa perspectiva, uma prática reflexiva baseada na análise da ação ou na repercussão da ação tornou-se necessária. Podemos considerar que as situações segundo Gómez, “com que se defronta o professor exigem respostas construídas no espaço onde emergem: a dialética que o professor estabelece com os aspectos da realidade divergente, porque contraditória, possibilita-lhe criar “novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir (1995, p.110).

Nesse mesmo encontro em que o professor relatou tal situação conflituosa, foi relatado pela professora que com a sexta série foi muito boa a reação dos alunos em relação às primeiras intervenções.



Os alunos aceitaram numa boa, aparentemente entenderam o sentido do trabalho, porém na hora de colocar em prática: Socorro! Eles achavam um absurdo fazer trabalhos e ter um caderno por exemplo. Em relação à quinta-série me senti impotente perante eles. Foi uma experiência muito frustrante porque os alunos não queriam nem saber de discutir nada, de fazer atividades diferentes. Tudo era coisa de criancinha. Coisa sem graça, que não tinham regras bem definidas, que não tinha nada haver com educação física. As resistências foram muitas. Tive que argumentar muito perante os pais, sendo que na medida em que eles iam entendendo a dinâmica do trabalho foram aceitando e verbalizando que acharam muito bom, pois a educação física na época em que eles estudavam era somente preparação para jogos e olimpíadas ( Professora).

O professor relatou que,

com a implantação desta proposta, tivemos no começo a resistência de vários alunos, pois já estavam acostumados com os métodos anteriores os quais eram mais jogos desportivos, estranhando um pouco os novos métodos como, por exemplo, ter um caderno de Educação Física e ter que copiar conteúdos, pesquisar e apresentar trabalhos entre outros, mas aos poucos eles vão compreendendo a proposta e vão entrando no sistema, mas sempre vamos ouvir “hoje nós vamos jogar?” (Professor).

Colocar em prática aquilo que nos propusemos principalmente, abordar os conteúdos nessas três dimensões, provocaram muitos enfrentamentos, pois os alunos não estavam acostumados a trabalhar com os conteúdos para além de uma dimensão procedimental. Os primeiros momentos não foram fáceis, pois até desacomodarmos a nós mesmos e aos alunos enfrentamos muitas adversidades. Porém no ano quando realmente nos propusemos a implantar a proposta tivemos menos resistência, embora alguns alunos ainda estavam resistentes, principalmente aqueles advindos de outras escolas.

### **Considerações finais**

Buscar a ressignificação da própria prática a partir de uma pesquisa-ação, nos permitiu elaborar estratégias de ação que nos colocaram em maior contato com o espaço pesquisado, neste caso a escola, entendendo seu contexto e sua dinâmica de funcionamento. Entender a escola como instituição responsável pela socialização do conhecimento, bem como buscar nas próprias narrativas de vida passagens que nos mostraram o lugar de onde estávamos falando, nos possibilitou o reconhecimento de muitas de nossas atitudes enquanto profissionais. A pesquisa-ação proporcionou a reflexão sobre a própria prática docente.

A elaboração de um projeto curricular para a EDF, por sua vez, nos possibilitou a visualização de diversos aspectos relacionados a área. Um dos aspectos diz respeito ao esporte como conteúdo hegemônico das aulas de EDF. Outro fator é como estes conteúdos estavam sendo gestados nas aulas, pois estavam sendo trabalhados somente na dimensão procedimental, ou seja, somente a prática, sendo que, a dimensão conceitual e atitudinal eram deixadas de lado.



Entendemos que cabe ao professor ser propositivo, mas o que temos assistido é a falta de propostas por parte dos professores (e da área), pois continua sendo mais fácil jogar uma bola e, no máximo, trabalhar os conteúdos em sua dimensão procedimental, abstendo-se de enfrentar um processo de mudança pautado na construção de conhecimentos. Os enfrentamentos foram muitos, levando os professores a repensar várias vezes se iriam persistir. Porém, assim como os enfrentamentos eram muitos, os momentos de satisfação também foram, pois enxergar os alunos inseridos no processo de mudança foi muito bom.

A maior dificuldade em desenvolver uma proposta de mudança baseada na reflexão foi a busca de referenciais que nos permitissem compreender a própria prática, pois na nossa área de atuação estávamos acostumados a pautar nossas buscas em função de receituários, porém no momento em que tivemos que sistematizar o trabalho realizado foi bastante desgastante. Os movimentos que aconteceram dentro de um processo de ressignificação nos potencializaram a inovar e experimentar. E, fundamentalmente, responder pelas nossas escolhas. É desse esforço que agora deriva nosso “mal-estar”, não mais da impotência, mas de conviver com a incerteza do novo. Para isso o apoio da escola foi de muito importante, pois nos sentimos amparados para poder experimentar, e autorizados no momento de enfrentar os desafios de uma mudança.

Por fim reconhecemos neste percurso as complexidades que envolvem um processo de mudança, e a certeza, entre tantas incertezas, que “as soluções tanto de caráter epistemológico quanto pedagógico dependem dos envolvidos. E por melhor que elas sejam, não estão livres da historicidade e finitude da condição humana. Este é o preço da maioria pela qual temos lutado e daqueles que acreditam que o dever ser da EDF não deva ser entregue ao destino” (FENSTERSEIFER, 2005, p.10).

### **Referências Bibliográficas**

- ÁNGEL, Julia B. *La investigación-acción: Um reto para el profesorado*. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Indea Publicaciones, España, 1996.
- BRACHT, Valter, CAPARROZ, Francisco. E., FONTE, Sandra S., FRADE, José C., PIRES, R. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- BORGES, Cecília M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CONNELLY, F. Michael. & CLANDININ, D. Jean. R. Relatos de experiência e Investigación Narrativa. In LARROSA, Jorge et al *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Editora Laertes, 1995.
- DARIDO Suraya C. & RANGEL, Irene C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Epistemologia e prática pedagógica: que relação é esta?* Conferência de abertura do I Seminário em Epistemologia e Educação Física Escolar: epistemologia e prática pedagógica: que relação é essa? (CEFD/UFSM Santa Maria – RS – Brasil), 2005.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2004.
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOMÉZ, Pérez, A. O pensamento prático do professor. In: Nóvoa, A. (coord). *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: D. Quixote, 1995.



GOMÉZ, Pérez, A. A função e formação do professor/a para a compreensão: diferentes perspectivas. In Sacristán, J.G. e Gomez, Perez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1998.

GOMÉZ, Pérez, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006.

HENGUMÜHLE, A. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução Ernani Rosa, 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

SACRISTÁN, José. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

**Travessa Germano Tiefensee, 210, Santo Ângelo, RS. CEP: 98805-470.**

**E-mail: [vdeofis@urisan.tche.br](mailto:vdeofis@urisan.tche.br)**

**Recursos tecnológicos para comunicação oral: datashow.**