

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: (RE)VENDO OS PRESSUPOSTOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flavia Fiorante ¹

Regina Simões ²

Luci Regina Muzzeti ³

Cassiano Ferreira Inforsato ⁴

RESUMO

A década de 80, no Brasil, foi um período marcado por transformações na Educação Física Escolar, relacionadas com o surgimento de novas tendências pedagógicas para a área. Analisar se estas tendências refletiram ou não na prática pedagógica de um grupo de professores de Educação Física do 1º ao 5º ano de escolas estaduais de uma cidade do interior do estado de São Paulo, é o objetivo. A metodologia proposta foi de abordagem qualitativa, tendo como recurso metodológico a observação das aulas. O universo inicial era de nove escolas e nove professores, mas ao estabelecer critérios, o número foi reduzido para quatro escolas estaduais e quatro professores. Ao observar as aulas, identificamos que três tendências incidiram de forma significativa na prática pedagógica dos professores pesquisados, predominando indícios de um trabalho desenvolvimentista, sendo que apenas um dos professores ampliou em sua ação prática, atitudes crítico-superadora e construtivista. O estudo nos levou a refletir que não há uma ou outra tendência que é elucidada, mas é possível ações conjuntas visando contribuir para a ação pedagógica do professor.

Palavras-chave: Escola. Tendências. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Educação Física Brasileira até a década de 80 do século passado foi marcado pela presença de pressupostos de caráter higienista, militarista e esportivista, os quais estavam intimamente relacionados com a prática pedagógica dos professores desta área. Esta realidade revelou que a Educação Física é filha de cada época, estando, portanto, sujeita a transformações e necessidades referentes a cada momento histórico.

Este panorama fez com que a área da Educação Física protagonizasse um corpo saudável, robusto, disciplinado, domesticado, fruto do paradigma mecanicista que vigorava nestes períodos, vinculada a valores como: autoritarismo, rendimento, eficiência, docilidade e submissão (PIRES, 2006).

As conotações atribuídas à Educação Física valorizavam, sobretudo as práticas pedagógicas, repercutindo na execução do movimento mecânico, destituído de sentido para o aluno, cabendo a ele obedecer e imitar o professor, aproximando-se de um conceito de alienação e de adestramento (GONÇALVES, AZEVEDO, 2007).

Diante dessas reflexões que alicerçam a prevalência do paradigma mecanicista, o surgimento de cursos de pós-graduação na área, os docentes universitários indo a busca de novos conhecimentos, o aumento de publicações científicas e a realização de congressos e encontros de caráter científico contribuíram para uma mudança significativa nos rumos da Educação Física Brasileira, em especial na escola, refletindo no aparecimento de propostas denominadas por alguns autores como tendências e por outros como abordagens, concepções e vertentes. Estas, especialmente no estado de São Paulo foram identificadas como: desenvolvimentista, construtivista e crítico superadora.

As tendências surgiram com a finalidade de romper e superar paradigmas que até então, quase que exclusivamente, se estruturavam na perspectiva biológica e mecanicista da aptidão física, tendo respaldo dos médicos higienistas e dos militares, os quais defendiam a tese que a Educação Física era uma prática eminentemente técnica, objetivando o adestramento físico, a disciplina, a obediência e o rendimento dos corpos envolvidos.

Sendo as tendências pedagógicas uma opção dentro do meio escolar, o objetivo deste trabalho é observar se há relações entre a prática pedagógica dos professores do 1º ao 5º ano das escolas estaduais de uma cidade do interior do estado de São Paulo e as tendências pedagógicas propostas para a área.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A tendência desenvolvimentista é representada no Brasil principalmente pelos trabalhos do professor Go Tani. Esta proposta é dirigida especificamente para a criança e para o adolescente,

de 4 a 14 anos, salientando que os princípios fundamentais para a elaboração de programas de Educação Física são baseados nos conhecimentos sobre o crescimento e o desenvolvimento do ser humano, mais especificamente o comportamento motor, associando a ele o desenvolvimento motor, a aprendizagem motora e o controle motor.

Esta tendência se justifica pois parte do pressuposto de que esses conhecimentos estão relacionados ao significado, ao mecanismo e ao processo de alteração do comportamento motor humano, sendo essenciais para compreender crianças em movimento, diagnosticar suas capacidades e propor ações educacionais no interior de programas de atividades motoras, visando avançar em relação à abordagem corrente centrada na prática do esporte e da aptidão física (TANI, 2008).

Adeptos desta proposta defendem que o movimento humano é o objeto de estudo e de aplicação da Educação Física, e que esse movimento é de grande importância biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, sendo através dele que o corpo interage com o meio ambiente, podendo também agir sobre ele para alcançar objetivos desejados, ou até mesmo para satisfazer suas necessidades (TANI, 1988).

O movimento deve ser trabalhado nas aulas de Educação Física com o objetivo de promover o desenvolvimento motor da criança e do adolescente, favorecendo assim o seu desenvolvimento global. O próprio autor demonstra isto dizendo que “[...] os movimentos são de fundamental importância para a vida do ser humano em seus diferentes aspectos. Onde existe vida, existe movimento; e vida é impossível sem movimento” (TANI, 1988, p. 13).

O desenvolvimento motor, procura identificar as mudanças que ocorrem no comportamento motor de um indivíduo, desde a sua concepção até a morte, levando em consideração o tempo cronológico, sendo que a seqüência de desenvolvimento é a mesma para todos os indivíduos, o que pode variar é a velocidade de progressão. A ordem em que as atividades são apreendidas depende do nível maturacional e a progressão em que ocorre o domínio está intimamente relacionada com as experiências adquiridas e as diferenças individuais (DARIDO, 1999).

Os adeptos da proposta desenvolvimentista sugerem que os professores de Educação Física ao elaborar as aulas respeitem cada

fase, levando em consideração que o processo de desenvolvimento do controle motor vai de um baixo nível de aquisição motora para um nível mais alto, respeitando também o nível maturacional de cada criança e também do adolescente. Também devem considerar a aprendizagem motora, a qual refere-se a uma mudança interna no indivíduo, decorrente de uma melhoria relativamente permanente em seu desempenho motor, como resultado da prática.

A aprendizagem de qualquer habilidade motora envolve a aquisição de padrões fundamentais de movimento. À medida que estes vão sendo desenvolvidos, novos movimentos vão sendo incorporados, levando assim a uma padronização das habilidades básicas, as quais servirão de referencia para as habilidades específicas. Assim, é preciso que as habilidades básicas sejam aprimoradas para que não haja déficit futuro nas específicas, as quais serão trabalhadas posteriormente (KREBS, 1995).

Na aula, com característica desenvolvimentista, a proposta pedagógica tem como base o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades básicas e específicas, ou seja, através dos conteúdos da Educação Física e dos padrões motores, o profissional da área, adepto de tal tendência, proporciona atividades que favorecem a aquisição dos requisitos citados, sempre com o intuito de observar se o aluno está ou não condizente com a fase de desenvolvimento motor compatível à sua idade.

Quanto a relação educador-educando, Tani (1988) enfatiza a importância dos professores se relacionarem de maneira amigável e afetiva com os alunos, não adotando atitudes de submissão, passividade, autoritarismo, permitindo uma ligação amorosa e de respeito.

A tendência construtivista tem como teórico de base os estudos de Jean Piaget e no Brasil é difundida pelo professor João Batista Freire. Esta tendência é direcionada para crianças de 2 a 12 anos de idade, a temática principal é o esquema motor e a organização de movimentos construídos pelo sujeito, resultando na construção do conhecimento.

Piaget (1970) alerta que a principal referência desta proposta é o sujeito epistêmico, o qual é constituído num processo histórico, sendo um sujeito com raízes, tendo como ponto de partida para qualquer aprendizagem sua organização biológica, a qual é fruto de sua bagagem genética. Dessa maneira, as fases de desenvolvimento

do sujeito não podem ser dissociadas do desenrolar histórico da experiência.

Nessas experiências, o sujeito procura compreender, analisar e entender o mundo que o cerca, formando a tríplice: sujeito, objeto, mundo, a qual é uma unidade indissociável. É nessa tríplice que se dá o processo do conhecimento, o qual não está só tatuado na bagagem genética do indivíduo e nem tampouco estampado como resultado do meio que o cerca, está sim “[...] na interação deste indivíduo por intermédio da sua ação com os objetos do conhecimento e o meio” (PALMA, 1997, p.59).

Os construtivistas acreditam que todo ser vivo carrega na bagagem genética esquemas motores, que são derivados dos movimentos reflexos e que cada esquema motor que o corpo vai construindo com o tempo depende dos esquemas anteriores elaborados por ele, os quais estão relacionados tanto com os recursos biológicos e psicológicos como com as condições individuais presentes no meio ambiente em que se vive (FREIRE, 1991).

O mesmo autor citado anteriormente ainda reforça que quando o aluno cria, modifica ou incorpora novos movimentos não podemos considerar só o sujeito, mas também o mundo que o cerca. Devemos entendê-lo como um ser que vive em sociedade num determinado mundo e que esta ação de construção de novos movimentos está intimamente relacionada com a construção da sua realidade.

Os recursos do aluno para construir, transformar e agir sobre o meio ambiente são as sensações e os movimentos corporais que podem ser representados pelos jogos, incluindo rodas cantadas, brincadeiras de rua, jogos com regras e outras tantas atividades que compõem o universo cultural dos alunos. São essas atividades que fazem parte dos conteúdos desenvolvidos pelos adeptos do construtivismo, além do restante dos conteúdos da Educação Física como o esporte, a dança, a ginástica, a capoeira e a luta. Eles destacam o jogo como um dos principais modos de ensinar, e como um instrumento pedagógico; a criança enquanto joga aprende e esse aprender deve acontecer num ambiente onde vigore a ludicidade e o prazer.

A transmissão do conhecimento destes conteúdos deve processar-se em condições que possibilitem o aluno a agir com liberdade, espontaneidade, mas tendo como foco que a criança é um ser construtor, ou seja, a criança é o agente do seu próprio

desenvolvimento, é o formador do seu conhecimento num processo de ação sobre o seu mundo, podendo analisá-lo, refleti-lo e interpretá-lo dentro de suas capacidades num contínuo aperfeiçoamento do desenvolvimento de suas estruturas mentais como reflete Piaget (1970).

Os conteúdos, as atividades propostas devem estimular o aluno a respeitar o pensamento e as idéias do grupo, auxiliar no reflexo sobre todas as suas experiências, na resolução de problemas, na solução de desafios e na superação de obstáculos.

Lembra-nos Macedo (2002) que ser construtivista está diretamente relacionado com o ato de gerar, oportunizar e facilitar a produção de conhecimento, em um contexto em que o confronto de idéias e o diálogo estão sempre presentes.

O professor que atua seguindo os pressupostos desta proposta deve estar atento para que os conteúdos trabalhados propiciem ao aluno condições de superação da consciência ingênua, passando para a consciência crítica, e que a aprendizagem tenha como ponto de partida o conhecimento que o aluno já possui e a partir deste, dar oportunidade de vivências significativas para que novos e mais conhecimentos aconteçam, tendo como pano de fundo a criatividade, as construções e as vontades de cada um dos corpos envolvidos.

No construtivismo, as atividades propostas pelo docente devem proporcionar condições para que os alunos construam seus saberes, seus conhecimentos através do exame crítico daqueles que já os possuem, agindo ativamente sobre o meio.

Freire (1991), evidencia seu desejo e sua luta para que a Educação Física deixe de ser vista como um meio de adestrar e manipular corpos para se transformar em uma educação de corpo inteiro, em que o ser sensível e inteligível, que executa movimentos através de seu corpo, faça-o com intenções, sentimentos, desejos e não sejam puramente corpos domesticáveis de movimentos castrados e padronizados.

Em relação a tendência crítico-superadora, destacamos o livro Metodologia do Ensino da Educação Física como obra marcante, a qual ressalta a necessidade de suprir as explicações sobre uma prática social que não convenciam e não mais atendiam aos interesses de um grupo de teóricos autores do livro, tendo como ponto de partida o discurso da justiça social baseada no marxismo e no neomarxismo.

Objetivou-se, com a publicação deste material, facilitar a reflexão da prática pedagógica dos professores, sobretudo os de Educação Física, os quais, no âmbito escolar, temática da nossa discussão, buscavam ou buscam equivocadamente observar a Educação Física apenas sob a ótica da aptidão física.

Os crítico-superadores propõem que, através da prática pedagógica da Educação Física, os professores passem a ensinar e propiciar o desenvolvimento da noção de historicidade dos conteúdos da área, permitindo ao aluno refletir e compreender-se como sujeito histórico, capaz de opinar, de interferir na sua vida privada, bem como na sua atividade social e na sociedade em que está inserido.

Cabe à Educação Física, como disciplina do currículo escolar, a mesma tarefa que cabe à escola como um todo, ou seja, a responsabilidade de incitar a reflexão sobre o conhecimento científico. Vale ressaltar que a escola não desenvolve tal conhecimento e sim se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. Assim, refletir sobre o conhecimento científico significa dominar os conteúdos, bem como saber selecioná-los (SOARES et al., 1992).

Por esta ótica, os conteúdos devem ser aplicados a cada um dos ciclos, pois, para os adeptos desta proposta, o ensino deve ocorrer em ciclos, sem abandonar a referência às séries, unindo-as em 1º ciclo (da pré-escola até a 3ª série), 2º ciclo (4ª série até a 6ª série), 3º ciclo (7ª série até a 8ª série) e 4º ciclo (1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio), nos quais os mesmos conteúdos devem ser trabalhados, porém, de forma mais aprofundada ao longo das séries.

Também para esta tendência, os conteúdos da área são formados pelo jogo, esporte, dança, ginástica, luta e capoeira, os quais configuram uma área de conhecimento chamada de cultura corporal, sendo que todos eles podem ser aplicados em todos os ciclos. Não existe uma ordem rígida para ensiná-lo, o professor pode apresentar a ordem segundo os anseios e interesses da turma, ou então tratar deles simultaneamente.

Todavia, independente do conteúdo a ser trabalhado, é necessário que a escola forme cidadãos críticos e conscientes da realidade social em que vivem, para assim poderem intervir na direção de seus interesses de classe.

Bracht (1992) fortalece este pressuposto propondo que seja desenvolvida uma pedagogia voltada para a criticidade, que possa

contribuir para a formação de alunos que reflitam, discutam, questionem e que principalmente possam transcender os limites biológicos dos conteúdos da Educação Física, passando a visualizá-los também do ponto de vista socioeconômico, político e cultural. O mesmo autor faz uma crítica ao fato da escola explorar o esporte apenas sob a ótica do rendimento, do pódio, ficando aí nítida a presença de um espírito exacerbadamente competitivo, fruto de uma sociedade fundamentada no lucro, em que o que vale é a vitória a qualquer preço.

Idealizadores desta proposta, dentre eles Bracht, Soares, Taffarel, Escobar, Castellani Filho, Varjal defendem a ideia que a exploração do conteúdo esporte sob a ótica do rendimento, mesmo vigorando no meio escolar, deve ser superada. Diante dessa argumentação, os autores propõem que os professores explorem tal temática, levando em consideração não só a parte competitiva, mas, sobretudo, a história, a gênese do esporte e também o ambiente social em que o aluno está inserido. Trata-se de não negar a competitividade, nem tampouco a técnica esportiva utilizada durante as aulas de Educação Física Escolar ao propor o conteúdo esporte, mas é necessária a percepção de que a técnica existe e deve ser considerada sempre um meio para atingir um fim (BRACHT, 2000).

Tendo como base as colocações de Bracht, é perceptível que o ensino da técnica não está associado com a pedagogia tecnicista, todavia acreditamos ser necessário que alguns professores de Educação Física Escolar (re)pensem a forma equivocada com que trataram e tratam a finalidade da técnica, adotando, para reverter esse quadro, posturas dotadas de reflexão e criticidade.

Dentro desta proposta, é necessário que o aluno entenda que os conteúdos da Educação Física, assim como as atividades corporais que os compõem (pular, saltar, jogar, arremessar), foram construídos em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Uma aula baseada nesses pressupostos deve considerar a historicidade dos conteúdos propostos, o ambiente social do aluno, propiciando a compreensão da realidade social, superando o senso comum e, através do conhecimento específico da cultura corporal, deve possibilitar a descoberta dos diversos aspectos práticos e teóricos da área e sua importância na sociedade como um todo, bem como dar oportunidade de vivenciar, nas aulas, momentos de que

este aluno possa participar ativamente, sugerindo, questionando, criticando, criando e refletindo. Deve evidenciar também a relação professor-aluno, a qual deve ser afetuosa, de respeito mútuo, e não submissa, autoritária, estimulando a passividade.

À medida que a visão crítico-superadora dá oportunidade ao aluno de criticar, sugerir, opinar, transformar, agir com liberdade, responsabilidade, enquanto ser social, ela pode contribuir também para o engajamento dele na luta da estrutura da sociedade, pela conquista da hegemonia do povo e para a formação dos interesses de classe das camadas populares, contribuindo efetivamente para a melhoria do nível de vida em nossa sociedade (TAFFAREL, 1985).

Na tendência crítico-superadora o aluno não é visto como um mero reprodutor de ações, mas como um ser capaz de interagir, de transformar o mundo do qual faz parte e assim o significado de corpo transcende os limites biológicos, dando ao movimento humano um caráter histórico.

Percebemos que os pressupostos das tendências apresentadas, se diferem no que se refere à visão do aluno, bem como ao enfoque dado a este no âmbito escolar, tendo cada uma seus seguidores, suas estratégias de aula, defendendo os princípios em que cada um realmente acredita.

○ UNIVERSO DA PESQUISA

Para identificar se há relações entre a prática pedagógica dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e as tendências pedagógicas que surgiram para redimensionar a ação pedagógica na escola, optamos por uma abordagem qualitativa, tendo como recurso metodológico a pesquisa descritiva (RUDIO, 2004), a partir da observação das aulas. Justifica-se esta escolha, pois, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sendo pesquisados, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, ou seja, do universo do estudo (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Para delimitarmos o universo inicialmente fizemos o levantamento das escolas estaduais e particulares, bem como o número de professores atuantes em cada uma delas, sendo que na cidade estudada não há escolas municipais para estas séries.

Encontramos na coleta feita na Secretaria da Educação da cidade nove escolas que possuem classes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo sete estaduais e duas particulares, perfazendo um total de nove professores. Para a participação além da autorização da direção da escola e do professor, este deveria ser o mesmo para todos os anos investigados.

Frente aos critérios estabelecidos o universo foi composto por quatro professores, atuantes em quatro escolas estaduais. A partir do universo definido, partimos para a observação das aulas, com base em um roteiro semi-estruturado com os seguintes dados: processo de início das aulas, atividades desenvolvidas, correção dos exercícios propostos e relação professor/aluno.

Foram feitas em média de quatro a cinco observações de cada professor e de cada série, cessando a observação a partir da saturação dos dados e estas foram registradas em um diário de campo.

A observação permite um contato pessoal e estreito com o universo pesquisado, possibilita também que o pesquisador “[...] chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo da pesquisa qualitativa” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 26).

A partir da coleta de dados, a análise foi feita com base no roteiro de observação, apresentando os pontos convergentes e divergentes com o propósito do estudo. No que se refere aos aspectos legais e éticos da pesquisa, vale ressaltar que todos os sujeitos aceitaram participar do estudo de forma voluntária e espontânea e todos assinaram o Termo de Livre Esclarecido e de Consentimento e o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Pará (Parecer nº 053/2010), o qual considerou os princípios éticos de respeito à autonomia das pessoas, de acordo com a Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

OBSERVANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os professores investigados fizeram o curso de graduação em Educação Física entre os anos de 1982 e 2002. O Professor 1, formado há dez anos em uma universidade estadual, tem curso de aperfeiçoamento em Biomecânica do Movimento, atuando há oito anos na rede escolar; o Professor 2, formado há doze anos em uma

faculdade particular, não possui curso de pós graduação e atua há oito anos na rede escolar; o Professor 3, formado há trinta anos em uma faculdade particular, não possui curso de pós-graduação e atua há vinte e cinco anos na rede escolar e o Professor 4, formado há dezessete anos em uma faculdade particular, possui especialização (lato sensu) em Atividade Física e Qualidade de Vida e atua há quinze anos na rede escolar.

O início das aulas dos professores 1, 2 e 3, bem como a recepção com os alunos aconteciam sempre da mesma maneira: os três professores se encaminhavam até a sala de aula, realizavam a chamada pelo nome, explicavam as atividades que iriam acontecer na aula, organizavam a fila e se deslocavam juntamente com os alunos até o local destinado às aulas de Educação Física. Eles sempre eram muito bem recebidos pelos alunos, os quais demonstravam alegria, prazer e motivação por estarem indo para a aula desta disciplina. Já o professor 4 se encaminhava até a sala de aula, organizava a fila por ordem de tamanho e se dirigia com os alunos até o pátio da escola. Utilizava um apito para manter a disciplina e para chamar a atenção dos alunos no momento da mudança de atividade e correção dos movimentos no alongamento inicial.

Em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, o professor 1, priorizava atividades recreativas como: variações de corridas, estafetas, siga o mestre, queimadas, atividades com cordas. Mesmo desenvolvendo propostas necessárias à esta faixa de idade, estas eram aplicadas em todas as séries, quase sem variação, quanto à intensidade e ao grau de dificuldade. O professor apenas explicava como era feita a atividade e deixava os alunos realizando a atividade até o término da aula, em alguns momentos os próprios alunos ditavam a próxima atividade a ser realizada. Em momento algum houve a reflexão ou a discussão sobre o que foi sugerido. Em contrapartida, as propostas procuravam contribuir para o acervo motor, envolvendo saltos, corridas, deslocamentos, enriquecendo e aprimorando as habilidades motoras básicas.

O professor 2 mesmo que em algumas aulas aplicasse as mesmas propostas para todas as séries, havia a preocupação em variar a intensidade e as atividades para as séries mais avançadas. O docente trabalhava estafetas que envolviam o andar, o correr, o saltar, o quicar, o arremessar entre outras.

Quanto ao professor 3 nas aulas observadas explorou atividades como: amarelinha, escravos de Jó, cinco Marias, cantigas de roda e variações de pega- pega. A mesma atividade era desenvolvida em todas as séries, variando o grau de dificuldade. As regras para a 3^o e 4^o séries, eram sugeridas e construídas pelos próprios alunos que questionavam, opinavam, acrescentavam novas idéias às atividades desenvolvidas.

As aulas do professor 4 tinham algumas características marcantes: ordem, disciplina, noções de organização, divisão da aula em aquecimento, parte principal e volta à calma, apitos para comandar a aula e regras impostas pelo professor. Em relação aos conteúdos trabalhos notamos que em todas as séries não houve alteração, sempre acontecia atividades de corridas e estafetas com as suas variações.

Em relação à correção dos exercícios propostos, observamos que os professores 1 e 2 não se preocupavam e nem exigiam que os gestos fossem feitos com perfeição, proporcionando aos alunos, o experenciar das propostas apresentadas. Já o professor 3, corrigia as atividades sugeridas, porém, sem cobrar a imitação, o movimento feito de forma padronizada, e o professor 4 corrigia os movimentos apenas durante o alongamento inicial, de forma coletiva.

Podemos enfatizar que a relação professor/alunos era a melhor possível, relações de afeto eram constantes, sendo raros os momentos em que os professores chamavam a atenção com o tom de voz mais elevado. Desta forma, o contato dos docentes com os alunos, na maioria das aulas observadas, era significativo, deixando transparecer um clima amigável e prazeroso. Apenas no professor 4 percebemos que estas questões não apareciam de forma tão evidente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Em relação ao início das aulas e a recepção dos alunos, observamos que a maioria dos docentes apresentou atitudes condizentes com as ações de um bom professor, principalmente por expor aos discentes as propostas a serem desenvolvidas, o que demonstra que houve um planejamento e a elaboração de propostas devem ser adequadas ao grupo.

Ao mesmo tempo a recepção por parte dos alunos a partir das manifestações corporais de alegria e prazer para vivenciar a aula demonstram a relação afetiva como visto no estudo de Darido (1999) em que os alunos apresentavam um comportamento amoroso com os professores de Educação Física e estes por sua vez, um relacionamento afetivo com os alunos.

Esta realidade vai ao encontro das três tendências estudadas, pois todas prezam por uma relação afetiva e humanista entre alunos e professores e desconsideram ações de domesticação e de submissão.

Em contrapartida, o professor 4, apesar de ter a maior titulação acadêmica, era esperado que tivesse tido a oportunidade de obter novos conhecimentos para além daqueles repassados na formação profissional, porém, apresentou resquícios de uma ação mecanicista, priorizando a formação de filas e utilizando apito para impor disciplina e atenção. Estas ações são contrárias ao que está posto nas tendências estudadas e esta atitude nos remete ao início da implantação da Educação Física na escola em que imperava os pressupostos dos métodos ginásticos centrados na ordem, na saúde e na disciplina, assim como a investigação de Resende (1995), o qual também encontrou em suas observações professores ministrando aulas que se caracterizavam por formação e organização rígida em colunas, fileiras e círculos e também pelas decisões centradas no professor.

Os professores observados por Kunz (1991), utilizavam nas aulas a seguinte seqüência metodológica: aquecimento através de corridas em círculo, exercícios de alongamento e jogos desportivos. No caso do professor pesquisado neste trabalho, ao invés de propor jogos desportivos, ele propunha atividades recreativas. Como se vê, apesar de passados mais de dez anos e apesar de todos os esforços que a literatura tem feito para apresentar outras formas de tratamento aos alunos, ainda encontramos docentes que os concebem os alunos como meros objetos que devem receber ordens e ter disciplina, desconsiderando as individualidades e o respeito aos seres humanos.

No que se refere ao conteúdo trabalhado, notamos nas aulas observadas dos professores 1 e 2 indícios de um enfoque desenvolvimentista. Ambos trabalhavam os conteúdos visando aprimorar e desenvolver o repertório motor, oportunizando as

experiências de movimento, explorando as possibilidades de modo a garantir as necessidades de movimento próprias das crianças desta faixa etária como: estafetas que envolviam o andar, correr, saltar, quicar, arremessar entre outras, ou seja, atividades que enriqueciam e aprimoravam as habilidades motoras básicas, sempre com variações e intensidade maior nas séries mais avançadas.

Estas ações propiciam ao ser humano interação com o meio ambiente, buscando estados complexos de organização, dinamismo, evolução a partir de um objetivo inicial, projetando novos objetivos, dentro de um processo contínuo de desenvolvimento (TANI, 2008).

O valor do movimento é outro foco desta proposta, sendo essencial a vida, desta forma, "(...) a criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores" (DARIDO, 2003, p. 5). O movimento em suas diferentes dimensões (biológica, cultural, social) possibilita ao ser humano agir sobre o meio ambiente, atingir objetivos almejados, expressar sentimentos, desejos e satisfazer suas necessidades.

Para os desenvolvimentistas os conteúdos trabalhados em aula devem ser apresentados seguindo uma ordem de aquisição das habilidades básicas (andar, saltar, correr), ou seja, das mais simples para as habilidades específicas, consideradas mais complexas, as quais dão subsídios para a prática dos conteúdos que permeiam a área. É preciso que as habilidades básicas sejam aprimoradas para que não haja déficit futuro nas específicas, as quais serão trabalhadas posteriormente (TANI, 1988; BRACHT, 1992).

Já o professor 3 ao ministrar os jogos tradicionais infantis permitia que os alunos questionassem, opinassem, acrescentassem novas idéias às atividades desenvolvidas. Desta maneira, percebemos indícios, mesmo que de uma forma inconsciente, de atitudes que lembram os pressupostos defendidos pelos adeptos do construtivismo e crítico-superadora.

Esta atitude é relevante para esta faixa etária pois a atividade lúdica é um grande laboratório onde ocorrem experiências inteligentes e reflexivas, as quais possibilitam a concretização de conhecimentos adquiridos (MIRANDA, 2002). Além disto, a vivência do jogo na infância proporciona o exercício do intelecto, por elucidar a observação, a atenção, a memória, a imaginação, o vocabulário e outras dimensões humanas. Ao mesmo tempo por mobilizar a cognição, o jogo desenvolve na criança inteligência e personalidade,

contribuindo para a construção de conhecimentos essenciais a esta faixa etária (PIAGET, 1971).

Os construtivistas salientam que cabe ao professor a tarefa de criar oportunidades durante as aulas em que o aluno possa questionar, refletir, sugerir, analisar, desenvolvendo assim a criticidade, levando-o não só à construção, mas também à reconstrução dos conteúdos propostos em aula (FREIRE, 1991).

Nesta ação a prioridade é oportunizar aos alunos a participação de seu saber, valorizando a experiência e construindo um ser social mais consciente e ativo na sociedade. Apresentando diversidade de conteúdos e estimulando a participação dos alunos, os professores problematizam temas e alternativas de trabalho, orientando e não expondo ações, caracterizando uma ação mais plural frente aos conteúdos da área da Educação Física (SANTOS, MATOS, 2004).

As atitudes crítico-superadoras foram notadas quando o professor apresentava a atividade a ser desenvolvida e sempre alertava sobre a história da atividade sugerida, por quem era praticada antigamente, por que a praticavam, e para quê, revelando uma preocupação em discutir e refletir os conteúdos propostos.

Os crítico-superadores propõem que, através da prática pedagógica da Educação Física, os professores propiciem o desenvolvimento da noção de historicidade dos conteúdos da área, permitindo ao aluno refletir e compreender-se como sujeito histórico, capaz de opinar, de interferir na sua vida privada e na sociedade em que está inserido (SOARES et al., 1992).

Assim como no construtivismo, na visão crítico-superadora o aluno tem a oportunidade de criticar, sugerir, opinar, transformar, agir com liberdade, responsabilidade, enquanto ser social, contribuindo efetivamente para a melhoria do nível de vida em nossa sociedade (TAFFAREL, 1985).

O professor 4 trabalhava o mesmo conteúdo para todas as turmas, porém as atividades de estafetas apresentadas durante a maioria das aulas deixavam transparecer uma preocupação com o aprimoramento das habilidades motoras básicas e específicas, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário motor, caracterizando dessa forma, uma prática pedagógica com indícios desenvolvimentistas. Porém, as suas atitudes estavam mais centradas na prática militarista presente nos métodos ginásticos que vigoraram de 1889 até a década de 70, a divisão da aula centrada em

aquecimento, parte principal e volta à calma, impunham na prática pedagógica autoritarismo, submissão, disciplina, passividade, regras, competição, quantidade, desconsiderando princípios de cooperação, de qualidade e de participação.

No item correção dos exercícios propostos os professores 1, 2 e 3 apresentaram vestígios das três tendências estudadas, ou seja nas aulas observadas não houve correção nem exigência de gestos feitos com perfeição, proporcionando o experimentar das propostas apresentadas. Este fato contempla o discurso dos construtivistas, os quais salientam que o professor deve evidenciar em suas aulas o ser sensível e inteligível, que executa movimentos através de seu corpo, com intenções, sentimentos e desejos, e não corpos domesticáveis, que possuem seus movimentos castrados e padronizados (MACEDO, 2002).

Acreditamos que o construtivismo contribui com a Educação Física escolar quando tenta superar a visão dual e cartesiana, da qual somos filhos e filhas e os enfoques antigos e simplórios sobre o corpo biológico, bem como auxilia a transcender os modelos preestabelecidos de formas de movimentos, de atitudes, de ações, características estas marcantes em práticas pedagógicas que se espelham no paradigma mecanicista.

A não padronização dos movimentos é um dos itens também abordados pelos crítico-superadores, os quais salientam que no interior da escola o aluno não pode ser visto como um mero reprodutor de ações, mas como um ser capaz de interagir, de transformar o mundo do qual faz parte (SOARES et. al, 1992). Também a tendência desenvolvimentista se contrapõe ao ato de privilegiar em aula o gesto mecânico e perfeito, bem como modelos preestabelecidos. Segundo Tani (1988) esta proposta valoriza o processo, não se preocupando com o rendimento, com a performance técnica do aluno, divergindo-se da perspectiva esportivista.

A relação professor/alunos é extremamente agradável por parte dos professores 1, 2 e 3, apenas o professor 4 mostrou um pequeno indício de atitudes de submissão e autoridade. Já os professores 1, 2 e 3 apresentaram vestígios das tendências atuais, ao oportunizar momentos em que os alunos pudessem questionar, refletir, sugerir perante as atividades e regras impostas, além de demonstrarem constantes relações de afeto.

Zucchi (2006, p. 26), afirma que a "(...) afetividade compreende o estado de ânimo ou humor, os sentimentos, as emoções e as paixões, ou seja, a capacidade de experimentar, vivenciar sentimentos e emoções". Esta dimensão do ser humano, deve ser um dos pilares da relação professor-aluno, pois propicia impulsos motivadores e ou inibidores de forma direta ou indireta.

A relação afetiva entre professores e alunos tem influencia no comportamento do aluno em sala de aula, embora boa parte dos docentes enfatizem que optam por manter distância entre os alunos. Importante salientar que demonstrar afeto não significa beijar e abraçar, mas entender, compreender, ouvir e respeitar o aluno em sua individualidade (LIMA, SOUZA, 2008).

Na escola o processo de aprendizagem pode ser afetado pela falta de afetividade, pois ela não vive isolada. Ela se une à inteligência para impulsionar o desenvolvimento intelectual e emotivo com vista a dar um sentido na identidade do escolar e proporcionar ao docente o comprometimento social (MORALES, 2001).

A qualidade das interações das vidas nos interiores dos grupos, principalmente entre professores e alunos no espaço da sala de aula é que pode levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, sejam cognitivas, afetivas ou motoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física do ensino fundamental I nos remete a tecer alguns comentários, tanto no que diz respeito à análise do referencial teórico pesquisado quanto às observações vivenciadas pelas pesquisadoras.

É evidente que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem. De qualquer modo, a classificação e sua descrição podem funcionar como um instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática de sala de aula.

De um modo geral, podemos considerar que as tendências refletiram de forma significativa na ação pedagógica desse grupo de

professores, atendendo as necessidades e aos anseios daqueles que efetivamente participam do contexto escolar: os alunos. Observamos que as três tendências apareceram nas aulas observadas, porém notamos que, na prática pedagógica dos professores pesquisados, predominam indícios de um trabalho desenvolvimentista, apenas o professor 3 ampliou, em sua ação prática, atitudes crítico-superadora e construtivista, ratificando a fala de Darido (2001) quando coloca que as tendências pedagógicas não são refletidas de forma “pura”, mas sim com mesclagem de aspectos de mais de uma proposta pedagógica.

Frente a essas colocações, podemos afirmar que as tendências abordadas ao longo desse artigo possuem pressupostos divergentes relacionados aos princípios, aos conteúdos, às estratégias de aula, porém convergem no sentido de tentar romper com a visão esportivista e mecanicista que permeou a Educação Física por longo tempo.

Nesta lógica, vale olhar para todas as tendências, sem a preocupação estanque de valorizar esta ou aquela, mas refletir sobre os pressupostos presentes em cada uma e ter a possibilidade de propor ações conjuntas, objetivando contribuir para a melhoria da qualidade da ação pedagógica.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: (RE) WATCHING THE ASSUMPTIONS AND PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

The 80's in Brazil was a period marked by changes in the Physical Education School, related to the emergence of new educational trends for the area. Examine whether or not these trends reflected in the teaching of a group of teachers of Physical Education 1st. the 5th; series of state schools in the city in the state of São Paulo, is the objective. The methodology proposal was of qualitative approach composed of a observation of the classes. The initial field of study included nine schools and nine teachers, but after the criteria was established, the number was reduced to just four state schools and four teachers. When observing lessons, identified three trends that focused significantly in the pedagogical practice of teachers surveyed, mainly

signs of developmental work, only one of the teachers increased their share in practice, attitudes super critical and constructivist. The study led us to reflect that there is one or another trend that should be clarified, but there is possibility of joint actions aimed at contributing to the pedagogical action of the teacher.

Keywords: School. Trends. Practice teaching.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Rev. Movimento*, Rio Grande do Sul: v. 1, n.12, p. 14-23, 2000.

DARIDO, S. C. *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Araras: Topázio, 1999.

_____. *Educação Física na escola e a formação do cidadão*. Tese (Livre docência)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro, 2001.

_____. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1991.

GONÇALVES, A. S.; AZEVEDO, A. A. A re-significação do corpo pela Educação Física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. *Pensar a prática*, v. 10, n. 2, p. 202-219, 2007

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí Ed., 1991.

LIMA, J.S.; SOUSA, R.L.M. A prática docente e a questão da afetividade na relação professor-aluno. *Ágora*, Salgueiro-PE, v. 3, n. 1, p. 6-16, 2008

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de. *Ensaios construtivistas*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. *Linhas críticas*. Brasília, v. 8, n. 14, jan/jul, p. 21-34, 2002

MORALES, P. V. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PALMA, A. P. T. V. *O desenvolvimento do conhecimento humano na educação infantil: o discurso do professor de Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1997.

Educação Física escolar: (re)vendo... - Flavia Fiorante et. al

- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIRES, R. G. Formação profissional em educação física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. *Revista da Faced, Bahia*, n° 10, p. 179-193, 2006.
- RESENDE, H. G. de. Necessidades da Educação Motora na escola. In MARCO, A. de (Org.). *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papirus, 1995.
- RUDIO, F. *Introdução ao projeto de pesquisa*. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2004
- SANTOS, R. S.; MATOS, T. C. S. Relação entre tendência e prática pedagógica dos professores de Educação Física de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 3, n. 3, p. 45-53, 2004
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da Educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- TAFFAREL, C.N.Z. *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.
- TANI, G. et al. *Educação física escolar: abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.
- TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *Revista de Educação Física/UEM*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.
- ZUCCHI, A. Ser afetivo é ser humano. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, ano XLIII. n. 357. p. 6-14, junho. 2006.

Aprovado em julho de 2015
Publicado em dezembro de 2015