

Cadernos de estágio

Abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar: entre o bom-senso e a filiação teórica

Leonardo Silva Dias¹

Anny Karoliny de Macedo

Informações

1 leonardo.dias@estudecei.com.br

Como citar este texto

DIAS, L. S.; MACEDO, A. K. de. Abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar: entre o bom-senso e a filiação teórica. Cadernos de Estágio, v. 6, n. 3, 2024. DOI: [10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38687](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2024v6n3ID38687)



RESUMO

A tradição de se ensinar e de se aprender Educação Física na escola pode ser organizada de forma reducionista, para fins generalizadores explicativos, em três grandes correntes: a tradicional, a do “Rola-a-bola” e a inovadora. (Silva; Bracht, 2012). A primeira, busca identificar e formar atletas de alta performance para o comitê olímpico; a segunda, se livra do trabalho didático e cria ambientes licenciosos e, a última, sofre com as dificuldades naturais do processo pedagógico: fazer da práxis diária, um métier teoricamente orientado para uma realidade que muitas vezes o recusa. Por isso, neste ensaio, discutimos, abrindo mão das duas primeiras correntes, as vantagens e as dificuldades naturais das abordagens do ensino de educação física identificadas no dia a dia de uma escola pública em Natal/RN. O encaminhamento final é sempre adaptar primeiro a teoria para que a realidade material consiga responder melhor aos objetivos pedagógicos.

Palavras-chaves: Educação Física escolar; Abordagens pedagógicas; Estágio; Bom-senso.

Introdução

Apesar de ter sido aluno e ainda o ser há mais de 30 anos quase ininterruptamente, fiquei nervoso ao chegar em meu primeiro dia de estágio na escola. Nós¹ sabíamos da diferença desta para outras escolas públicas porque meu estágio se daria numa escola pública mantida e criada por uma universidade federal, em uma capital na unidade federal e em um bairro nobre desta.

O prédio do Ensino Fundamental Anos Iniciais da escola em que estagiei é um espaço de aprendizado onde as crianças podem interagir com diversos atores do processo educativo, como colegas, professores, familiares e a comunidade em geral. O lugar dispõe de uma sala da direção, da coordenação pedagógica, do apoio pedagógico, da pedagogia, 5 salas de aula, sala de música, sala de artes/teatro, laboratório de ciências, laboratório de informática, 13 banheiros, quadra poliesportiva, cozinha, refeitório e parque.

A escola oferece salas de aula equipadas com quadros, espaços para leitura, brincadeiras, além de ter um sistema de climatização que facilita o bem estar dos alunos. O ambiente oferecido aos alunos e as alunas é organizado com muito trabalho e criatividade. Ele inclui desde cartazes até a organização das mesas e cadeiras: ora em ilhas de grupos, ora em dois semi-círculos e não raramente afastadas para que todos sentem-se ao chão.

Praticamente todo o ambiente escolar é dotado de possibilidade lúdica e de lazer. A quadra poliesportiva (mesmo ainda sem telhado) soma-se, na ambientalização de momentos de recreação, ao parque e ao refeitório, passando pela rampa e pela escada para a sala de aula onde sempre toca uma música para marcar o começo das aulas. Esses espaços complementam a formação integral das crianças, promovendo a prática de atividades físicas e oferecendo um ambiente propício para a alimentação saudável.

Sabíamos por investigação e visita que o ensino proposto consolida um ambiente educativo enriquecedor, onde as crianças têm a oportunidade de vivenciar e explorar diferentes linguagens e conhecimentos, promovendo seu crescimento pessoal, social e intelectual através da interação com colegas, professores, familiares e a comunidade em geral. A partir do incentivo ao uso de diferentes linguagens e conhecimentos, a escola promove o crescimento pessoal, social e intelectual dos(as) seus(as) estudantes.

Ainda assim, ao passar pelo portão azul da entrada, tive um pouco de medo. Medo natural de entrar em um ambiente novo no qual você desenvolverá um trabalho, somado a condição de estagiário: aprendiz. Nessa posição, qualquer um do-

tado de bom senso pode perceber suas limitações e tentar buscar melhores formas de aprimoramento pessoal de um modo geral, principalmente no trato com colegas de trabalho e com crianças. Daí a importância do Estágio Curricular Obrigatório.

A importância do estágio, confirmada na minha experiência, é uma construção jurídica no Brasil. “Ao longo das últimas duas décadas, sobretudo a partir da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) observa-se que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ganha reconhecimento e valorização no contexto educacional” (Silva Junior; Oliveira, 2018, p. 78). Em meu caso, o estágio privilegiou a articulação entre a prática e a teoria das aulas de Educação Física e promoveu um senso de pesquisa e de ensino. Afinal, para anotar e questionar a realidade em que estava, precisei construir dados e analisá-los, conduzir entrevistas e relatar casos e, por isso, posso dizer que vivenciei aspectos qualitativos e quantitativos do fazer científico.

O estágio é primordial, pois contém em si um aspecto mais próximo do ofício diário do que a sala de aula da graduação, portanto um sentimento mais intenso de estar sendo preparado (Silva Junior; Oliveira, 2018). Todos nós temos maior ou menor capacidade de executar determinadas tarefas obtendo de nossa ação sobre o mundo maior ou menor nível de positividade na performance. No caso dos professores e das professoras, referimo-nos a sentir-se confiante de ter as propostas pedagógicas e o domínio de conteúdo necessário para atingir um objetivo pedagógico dentro de um contexto específico de ensino. Em outras palavras, propiciar o aprendizado de um conteúdo “x” para uma turma “x” em uma escola “x” (Martins; Onofre; Costa, 2014, p. 29). O estágio é, portanto, imprescindível no processo de compreensão da dinâmica do ensino na sala de aula por ser uma experiência prática, orientada e supervisionada.

O fato dele ser orientado e supervisionado o torna uma experiência, de certa forma, protegida e menos desestimulante para o formando. Em um primeiro momento, um contato “com o ensino real pode desencadear um decréscimo do otimismo e, conseqüente, diminuição da confiança”. Todavia, “o prolongamento destas práticas tende a reforçar a autoeficácia, nomeadamente pela vivência de experiências de sucesso” (Martins; Onofre; Costa, 2014, p. 29). Logo, nós que passamos pelo Estágio, embora longe de estarmos com nossa formação acabada, finalizada, temos, inevitavelmente, maior autoeficácia se comparado ao que teríamos se tivéssemos nos formado sem ele.

Por isso, o estágio supervisionado é uma fase importante da construção profissional, porque permite errar mais vezes sem sofrer o mesmo nível de cobrança que se recebe sendo regentes. Isso ocorre porque há um(a) profissional experiente

observando e orientando nos momentos de dificuldades em geral. Além disso, esse educador ou educadora regente é uma fonte de consulta e de segurança, orientando essa inicial experimentação do estagiário. Agradeço a escola que fez desse, o meu caso.

O Bom-senso e as correntes didáticas da Educação Física

No dicionário Houaiss, encontramos o seguinte verbete para bom senso:

Bom senso:

- a) faculdade natural de julgar (algo, alguém) de maneira correta e equilibrada;
- b) capacidade ou aptidão de distinguir o certo do errado, o bem do mal, o verdadeiro do falso, em questões cotidianas e corriqueiras que não exijam grandes reflexões ou soluções científicas ou técnicas, resolvendo assim problemas conforme o senso comum (Michaelis, 2015).

Lendo os dois verbetes, o bom senso aparece como algo relativamente simples: a capacidade natural, ou seja, que todos têm em certo nível, de escolher bem. É o que nos permite sair do errado para o certo, do mal para o bem e do falso para o verdadeiro.

É, no entanto, e sobretudo, encerrado nas questões do dia-a-dia. Por esse mesmo motivo, trata-se de uma faculdade que requer tentativa, erro, acerto e autoanálise. Só se treina o bom senso quando se decide no calor do momento, não se estuda para ter bom senso. Para isso, é preciso viver. É na vida e não na técnica, da ciência, que aprendemos a resolver nossos problemas. Só vivendo para sabermos qual técnica e qual ciência pode nos ajudar.

Ora, uma professora e um professor, não pode parar a sua aula, consultar 3 ou 4 artigos científicos para decidir se reorganiza seus(as) estudantes em outros lugares da sala porque eles estão se distraindo. Do mesmo modo, não se para no calor do momento para estudar como regular o tom de voz, escolher frases assertivas e elogios carinhosos. Esse tipo de decisão é feita pelos valores já internalizados pelo educador ou pela educadora diante dos desafios do dia. Os resultados dessa ação e a ação em si, depois de feita, voltam ao educador e à educadora como objeto de reflexão (Pimenta, 1999; Campos; Pessoa, 1998 Apud Fagundes, 2016). Nesse momento, a capacidade de julgar para sobre si mesmo e pode concluir se valeu a pena ou não agir de determinada forma ou dizer determinada coisa. Só após a reflexão (caso ela ocorra), o(a) educador(a) terá uma informação sobre sua realidade e prática que virá à tona na próxima decisão sem que ele(a) perceba.

Em minha experiência e reflexão, percebemos uma professora muito bem formada. Em cada uma das aulas propostas, eu percebia muitas vezes a influência dessa formação quando identifiquei algumas abordagens específicas do ensino de

Educação Física. Às vezes, a professora caminhava mais próximo da abordagem Crítico-Emancipatória (Kunz, 2003); outras vezes, com concepções de Aulas-Abertas (Hildebrandt; Laging, 1986), passava pela Construtivista-interacionista (Freire, 1997) e mesmo a Desenvolvimentista (GO, 1988). Essas correntes de ensino tem objetivos e focos díspares e por vezes conflitantes. Como seria possível tudo isso fazer sentido?

Para ficar em um único exemplo de desarmonia entres as correntes, tomemos por exemplo, a abordagem desenvolvimentista e as de aulas-abertas. A desenvolvimentista está preocupada com a consolidação do repertório motor saindo do elementar para o especializado, as aulas baseadas nelas contém atividades em que os movimentos vão gradativamente crescendo em eficiência segundo um padrão de movimento. As Aulas-Abertas buscam fornecer um exercício de poder de escolha e de resolução de problemas. Portanto, não tem um teor mecânico e biológico, nem mesmo crítico, se não uma abertura para os alunos e as alunas escolherem os conteúdos e construírem suas atividades, para que durante os conflitos, eles possam chegar em algum bem comum para trabalharem juntos em uma atividade. Se em apenas duas abordagens se percebe as diferenças, imagina quando se pensa em todas elas. Qual seria a liga entre todas?

67

Concluimos, na verdade, que a professora usava a formação que tinha como ferramenta e não como caminho ou mesmo norma. Ela aprendera essas abordagens em sua formação, mas não se filiou a nenhuma delas. Ao contrário, em vez de seguir uma orientação, ela faz com que as orientações metodológicas sigam valores maiores, algo mais forte e mais amplo do que elas: o bom senso. Percebi que nós professores e professoras nos tornamos “teóricos de nossa própria sala de aula”. E só teorizando a sala com o nosso bom senso podemos escolher os melhores aspectos de cada teoria para atingir nossos objetivos pedagógicos da melhor maneira. Estudar e conhecer é importante, mas sem o bom senso, o fracasso é tão certo quanto o de uma teoria que não se pode verificar na realidade.

Cinco dimensões do Bom Senso

O primeiro valor e o mais forte que norteava a decisão da professora é o ato comunicativo. Nesse sentido, a professora sempre busca nomear os conteúdos trabalhados em grande e em pequena escala. Por exemplo, no início de todas as aulas, a professora verifica se os(as) discentes lembram-se o que estão estudando. Após a resposta, ela afunila o questionamento para dentro do tema citado. “O que estamos trabalhando?”, diria a professora. “Ginástica”, respondem os(as) alunos(as). “Certo.

Mas quais as habilidades da ginástica?”. “A força”, diziam-na. Antes de todas as práticas a professora mostra a eles os conteúdos, tal como são. Como consequência, os(as) educandos(as) levam a aula de Educação Física, não como exercício físico isolado, mas como um conteúdo dentro da cultura corporal de movimento. Eles não estão se “mexendo” ou, apenas “treinando”, estão sempre vivenciando uma maneira organizada de movimentar o corpo e sabem disso.



Figura 1 - Organização da roda de conversa inicial

Fonte: Produzido pelo autor.

68

A primazia do ato comunicativo faz com que as crianças sejam encorajadas a manifestar sua opinião e a exercitar e expressar seu pensamento. Refletindo, ratificamos que a despeito da posição teórica das atividades subsequentes propostas pelo educador ou pela educadora, a pressa em começar ou em terminar, sem se submeter ao diálogo, não compensa jamais uma repetição a mais ou a menos, por exemplo. Nele e através dele, a professora pôde rir, saber de coisas da vida, ter comunicação com todos os alunos e as alunas, interferir, aconselhar e ouvir. Sem dúvidas, mesmo o mais mecânico dos exercícios propostos durante o estágio, o de “rolar”, não pareceu mecanizado porque os(as) discentes falavam dele como conteúdo da disciplina e do repertório motor em geral. Em uma das aulas, do terceiro ano, sobre jogos eletrônicos, por exemplo, as crianças tinham que explicar os jogos antes de experimentá-los. Dessa forma, elas exercitavam sua fala conjuntamente com seu corpo. Isso é o que pregaria a abordagem Crítico-emancipadora. Segundo, Kunz (1999, p. 67), é preciso ter

observância das pré-condições iniciais do aluno para, a partir delas, construir o conhecimento que necessita e que a escola pode oferecer. O professor (...) precisa conhecer além dessas pré-condições, também os interesses dos alunos e compreendê-los melhor a partir destes. (Kunz, 1999, p.67)

Não obstante, a presença do ato comunicativo, o ato construtivo é proeminente.

Os educandos e as educandas são sempre estimulados e desafiados a construir ou totalmente ou parcialmente as atividades. Um exemplo, é a manipulação dos jogos eletrônicos em uma nova roupagem. Os(as) alunos(as) precisavam mover os objetos para brincar de “Pac-Man” e não jogar “Pac-Man” no videogame até bater o recorde. Na mesma experiência, os(as) estudantes recriaram o jogo ao seu modo. Uma menina o fez com regras que incluíam mais a perda do jogo por erro de caminhos do que por ataque de inimigos, bem diferente do jogo original.

Em outra turma, mesmo com menos idade, eles foram capazes de sugerir um jogo e inventar uma regra: jogar a bola de gude em um buraco. O resto da mediação foi estruturado pela professora. Ela determinou que seria em turnos de trios e escolheu o buraco/alvo e deu duas tentativas para os alunos e as alunas. Dessa forma, a professora criou com base na criação dos(as) discentes e conjuntamente com eles, no calor do momento. Com bom senso. Pode-se dizer que a professora assume para si os desafios lançados pelas abordagens Emancipatória e Construtivista-interacionista. Essas abordagens, embora distintas, abordam a criatividade como meio de aprendizado. A primeira prega usá-la para os alunos e as alunas situarem-se no centro do processo educativo participando e consolidando o conteúdo conceitual, procedimental ou atitudinal para estar perto de acioná-los na hora de agir no mundo. A segunda o faz como caminho para organização dos conhecimentos de modo direto, ou seja, com a manipulação do conteúdo através da criação ou recriação dele.

Figura 2- Inventando apresentações com a fita



Fonte: Elaborado pelo autor.

Notamos o papel da criatividade numa aula, seja “regendo” a aula proeminentemente ou não. Há aulas nas quais o objetivo é criar baseado em elementos das aulas anteriores, nesse caso a criatividade é o eixo da aula. Por exemplo, na aula de ginástica geral, as crianças tinham que criar uma apresentação com o uso da fita. Durante a elaboração de um plano de aula em que a criatividade esteja no centro, como no caso dessa recriação proposital de um jogo já existente, essa dimensão é mais visível e seu valor mais evidente.

No entanto, noutros momentos, a criatividade serve para uma apropriação inicial do tema. Na segunda aula sobre amarelinha, por exemplo, os(as) estudantes iniciaram o contato com um novo tabuleiro de amarelinha atravessando-o como queriam. Naquelas em que eles tinham que rolar ou puxar (no jogo de cabo de guerra, por exemplo), a professora instruiu as crianças sobre como o fazer de modo seguro, mas sempre permitiu o exercício da criatividade.

Figura 2: Recriando a amarelinha



Fonte: Elaborado pelo autor

Esse exercício nos fez refletir sobre a passagem do primeiro autor pelo basquete. Os técnicos nunca lhe deixaram criar uma jogada, por exemplo. Com certeza, o nível de compreensão do próprio jogo teria crescido mais rápido diante das frus-

trações e acertos. Por isso, mesmo o bom senso presente nesta professora, falta a muitos ainda engessados em suas próprias escolhas.

A docente procurou explorar as habilidades de manipulação com bola, de locomoção de estrelinhas até as de saltos e de equilíbrio, de variadas formas, focando sempre no saber e no fazer criativo dos alunos. Ela não dava instruções assertivas, mas procurava observar e incentivar o autoconhecimento das crianças. Nesses momentos, a professora parecia seguir à risca as orientações de Freire (2011, p. 38):

O professor pode estar pensando em habilidades motoras, como as corridas, os saltos, os giros, ou em habilidades perceptivas, como noções de tempo e espaço, a manipulação fina de objetos. Em outros momentos pode colocar ênfase na formação de noções lógicas, como seriação, conservação e classificação. Em outros, ainda, o objetivo poderia ser o trabalho em grupos, como forma de desenvolver a cooperação. Mas, principalmente, o objetivo educacional deveria ser o de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações. (Freire, 2011, p. 38)

Obviamente, essas dimensões do bom senso e sua vivência impõem desafios. Há ganhos e perdas nesse foco criativo. Durante a aula, apenas um grupo conseguiu formular o sistema de regras (a professora havia feito sugestões) e o tabuleiro. Eles deveriam mover as peças com “petelecos”, quando saiam das linhas repetiam o peteleco. Todos deveriam perseguir os “Pac-Mans”. Outros grupos engajaram na recriação de diversos tabuleiros, mas não jogaram. Outros desistiram da construção e usaram o tabuleiro modelo. Outros, ou não usaram o peteleco e moveram as peças com as mãos, comprometendo a jogabilidade, ou misturaram petelecos e movimentos com as mãos, de modo que não se conseguiam estabelecer o ludismo de jogo (Huizinga, 2008), mesmo que tenham se divertido.

Figura 3: Tabuleiro muito complicado e com pouca “jogabilidade”



Fonte: Elaborado pelo autor

A terceira dimensão do bom senso é a tangibilidade. Não se pedia nada que fosse difícil de fazer. Um exemplo bem ilustrativo foi na aula sobre Jogos Populares, sobre o conteúdo de bolas de gude. Sabe-se que pode ser bem difícil acertar bolas de gude ou buracos usando uma delas. Nessa experimentação, os alunos precisavam acertar um buraco com a bola. Eis o buraco e a bola:

Figura 4- Bola de gude e buraco retangular azul imenso



Fonte: Elaborado pelo autor

72

Todo mundo conseguiu. Logo todos experimentaram o jogo popular, de modo recriado por eles, sem frustração. Um último exemplo, ainda nas bolas de gude, foi a experimentação com cones deitados. Nessa oportunidade, os alvos foram diminuídos e para manter tudo tangível, a distância foi também reduzida. Ademais, os alunos ainda tentavam chegar mais perto, quando sentiam dificuldade. Novamente, todos conseguiam acertar na maioria dos casos, mas também se desafiavam.

Figura 12 - Bolas de Gude e Cones Deitados7



Fonte: Elaborado pelo Autor

Não se trata de propor atividades sempre fáceis, logo desestimulantes e pouco instrutivas. O objetivo, e isso aprendemos com esse estágio, é primeiro perceber se todos conseguem. Depois, alternar entre fácil e difícil e ainda deixar diferentes níveis de dificuldade para a mesma tarefa. Se trata de escolher entre o bom senso e o absurdo. Quantas vezes nos são propostos exercícios ou atividades que estão muito além do nosso alcance? De que adianta trabalhar futebol se as meninas não jogam ou se há meninos que não se sentem bons o suficiente para jogar? Não tem bom senso, o professor ou a professora que, sabendo das limitações de seus alunos, insistem em propor atividades as quais não serão desenvolvidas por alguns de sua turma. Não se sabe de outra serventia para uma aula dessas, se não a de mostrar para o(a) estudante o que ele ou ela não é capaz de fazer. Trata-se de uma aula na qual o papel atribuído a alguns educandos(as) será o de olhar, apenas.

A penúltima dimensão do bom senso é a abertura, resultado da valorização das subjetividades dos(as) estudantes. Derivada do ato comunicativo, a abertura aparecia na prática da professora principalmente quando ela negociava a temática das aulas. Por exemplo, no quinto ano, ela pediu para que os alunos investigassem nos livros trazidos pela professora quais eram as modalidades que compunham a Olimpíada de 2024 e quais seriam as três modalidades que eles estudariam. Essa escolha saiu de debates. Na aula seguinte, a professora terminou de abordar a História das Olimpíadas e elencar as modalidades da Olimpíada de 2024. Os alunos e as alunas tiveram que negociar entre eles e depois com o resto da turma. Só então, decidiu-se quais seriam as modalidades a serem estudadas.

Nesse mesmo sentido, a turma do terceiro ano, estava estudando os jogos eletrônicos e a maioria dos jogos eletrônicos foram escolhidos pelo corpo discente. Assim, o currículo foi decidido junto com a professora. O jogo Stumble Guys da plataforma Roblox foi uma das escolhas deles(as). Por outro lado, a professora escolheu o jogo do Pacman. Pode-se ter noção da abertura e do poder de escolha dado às crianças. O que a educadora sentia é o dever de possibilitar aos alunos participação nas tomadas de decisões e nos conteúdos trabalhados porque eles podem, assim, se sentir sujeitos e não objetos da aula (Santos, et al., 2010). Essa é uma forte influência da concepção de Aulas Abertas da Educação Física (Hildebrandt; Laging, 1986).

Não se trata de passar como dever de casa a seleção dos saberes a serem agrupados no componente curricular, por um lado. Por outro, não se trata de manter o que se irá ensinar a cargo do(a) educador(a) sempre e exclusivamente. Há conteúdos maiores, que não foram escolhidos pelos(as) estudantes. Eles não decidiram estudar jogos eletrônicos, mas atuaram na decisão de quais jogos iriam recriar. A professora jogou os jogos e depois selecionou os mais plausíveis para recriação.

Vejam quantas vezes o bom senso foi acionado: consultou-se as crianças, vetou-se alguns jogos, deram-se mais de duas aulas a alguns jogos e apenas uma a outros. Esse tipo de “manha” de “jogo de cintura” não se aprende na faculdade. Não se tem aula de quando calar, quando falar, o que proibir e o que valorizar. Obviamente, a formação teórica da professora permitiu-a tudo isso sem perder o controle e o foco de seu trabalho, mas é o fator humano, de bom senso, acima das teorias, o orientador da adaptação da teoria à prática na realidade.

Podemos dizer, por fim, que a última dimensão da metodologia do bom senso é a adaptação dos equipamentos. Segue-se, nesse caso, a máxima: não vou deixar de fazer por causa de um ou outro equipamento. Com bom senso, a professora regular sempre usa o oferecido pela escola para recriar os equipamentos das modalidades trabalhadas. Por exemplo, não se tinha as barras paralelas da ginástica para trabalhar o conteúdo de ginástica geral. Então, a professora usou as barras do parquinho e discutiu as diferenças. Se vivenciou, aprendeu-se alguma coisa a respeito. Não se tinha volumes de cartolina para encher todo um pátio para criar jogos de tabuleiro enormes. A docente utilizou o chão do centro de convivência da escola e giz para recriar e jogar tabuleiros. Os espaços da escola passam a ser possibilidades, a pergunta muda. Em vez de: por que não consigo jogar vôlei aqui? Ou o que eu preciso para essa modalidade? Pergunta: o que posso jogar nesse espaço? Quais modalidades consigo trabalhar com esse material que tenho? Logo, o parquinho vira tablado para apresentações de ginástica e a sala de arte e o auditório vira espaço de apreciação das Olimpíadas. A consequência última é a inclusão de todas as crianças no processo pedagógico em alguma instância. Posto isso, podemos dizer que ela cumpriu a afirmação de Freire (2011, p. 33): “O importante é compreender as possibilidades de utilização de materiais variados em Educação Física, e não aceitar apenas as prescrições que alguém possa fazer”.

74

Reflexão de despedida

É válido frisar que, embora condição necessária para uma prática pedagógica significativa, pertinente e, em última instância, útil, o bom senso não é uma mágica instantânea e organizadora de tudo. Tampouco, é ele garantia de aprendizado. Por isso mesmo, a formação teórica é imprescindível. Apesar dos inúmeros recursos técnicos, metodológicos e teóricos da professora regular, as propostas de atividade vieram com algumas dificuldades. Por exemplo, o engajamento com as explicações foi normalmente difícil com as turmas mais jovens, do primeiro e do segundo ano. Na verdade, nos momentos em sala de aula ou em roda de conversa, as crianças,

muitas vezes, traziam demandas de eventos ocorridos no intervalo ou mesmo de outros momentos distantes dos objetivos da aula e buscavam brincadeiras e conversas paralelas, o que desviava as intenções.

Além do mais, a falta do uso de filas e de exercícios repetidos, levaram a algumas dificuldades de execução. Em algumas oportunidades, os educandos e as educandas executavam as tarefas motoras do jeito deles e não eram corrigidos. Não se teve o potencial de novidade, de aprendizado novo, sempre necessário em sala de aula. Evidentemente, podemos abrir mão de perseguir um padrão de movimento dito eficaz, por um lado, e, por outro, receber a motivação em realizar o movimento. A docente normalmente escolhia a segunda. Na nossa opinião, acertadamente. O importante é perceber a perda e o ganho.

Outra percepção é a de que pode-se contar com a indisciplina escolar, seja latente ou manifesta, em todas as fases da Educação Básica, Superior e de Pós-graduação. Percebemos que não adiantava tentar nos iludir, se há Educação, há convívio humano. Se há convívio, há negociação e há contestação de status. O bom senso, no entanto, ajuda a melhor compreender e a lidar com a contestação da ordem proposta. Ordem essa tão necessária para se evitar a licenciosidade que nega o direito ao aprendizado. Por isso, quando, às vezes, as crianças burlavam as regras propostas ou mesmo não queriam muito participar de algumas atividades, por bom senso, a professora não cessava de oferecer a participação e questionava os motivos dos(as) estudantes para o comportamento inadequado.

A variedade do gênero humano sempre trará desafios para os(as) docentes. Mesmo com a busca permanente pela inserção de todos os alunos e alunas nas atividades pedagógicas. Percebemos que mesmo com esforço nosso e da professora, o engajamento dos alunos atípicos não era estável. Há alguns alunos e alunas sob TEA cuja diversão consistia em outras atividades, como desenhar letras no ar, por exemplo. Ainda que com a comunicação alternativa, é difícil inserir essas crianças nas atividades propostas o tempo inteiro. O bom senso deve sempre permitir a análise de caso a caso para melhor orientar as decisões sobre o que fazer para e com aquele sujeito.

Essas comorbidades ilustram bem os limites do trabalho docente. Há alunos e alunas que não podem ir à aula porque os pais e as mães precisam levá-los mais cedo. Essa criança não vai ter acesso aos conteúdos do dia, mas nem o professor ou a professora, nem a escola tem culpa. Tampouco, a família e menos ainda a tem o menino ou a menina. Trata-se de aceitar, em vez de criar expectativa; de trabalhar, em vez de excluir. Nesse caso, o bom senso é ainda mais forte do que qualquer formação teórica.

A educadora sempre alternou entre as necessidades especiais e as necessidades em geral de todos os alunos. Por exemplo, havia um aluno com Transtorno Desafiador Opositivo, o qual naturalmente rejeitava as propostas em várias oportunidades. Isso não impedia a professora parar sua proposta, reavaliá-la na hora e ir atrás desse estudante para tentar incluí-lo. Às vezes, o resto da turma precisava esperar. E esperava. O que é bonito, afinal aprendiam todos e todas, com exercício inclusivo da professora, a valorizar o gênero humano e todas as suas variações de corpo e de mente.

Muito aproveitamos do trabalho junto à escola. Boa parte dele foi tentar ajudar a inserir esses alunos dentro das atividades pedagógicas propostas. Havia um aluno com TEA que sempre corria pela escola. Nesses momentos, precisava-se ir até ele tentar entendê-lo, ajudá-lo e tentar formular alternativas para a participação dele nas aulas. Em outros momentos, principalmente na roda de conversa, os alunos e as alunas hiperativas buscavam distrações e confusões. Intervia-se para tentar acalmá-los para que eles pudessem entender do que as aulas se tratavam. Normalmente fazia-se perguntas e dava-se instruções adaptadas, mais simples, ao pé do ouvido, enquanto a professora regia a comunicação mais ampla. Podemos dizer que mesmo com as orientações dadas, a situação cognitiva dessas crianças torna a aprendizagem delas complicada e por vezes comprometida, nos estimulando ainda mais a superar nossas limitações explicativas.

76

A participação no Estágio numa escola tão diferente possibilitou a observação e a prática de diferentes abordagens estudadas na faculdade. Foi possível ver como o ato comunicativo pode ser significativo para uma aula de Educação Física escolar, para ver como as histórias de vida dos alunos fornecem material para relacionar o mundo deles com os conteúdos. Outrossim, pudemos notar, mesmo com todas as limitações do próprio fazer pedagógico, “crianças autônomas para agir [realizando] suas construções marcadamente nos últimos anos da educação infantil e no início do ensino fundamental” (Freire, 1997, p. 36).

A observação e a elaboração dos planos foram fundamentais para nossa formação. Por um lado, pudemos ver várias dificuldades intrínsecas ao processo pedagógico, que vão da complexa rede de atitudes para ter melhor engajamento e respeito durante as aulas até a simples gestão do tom de voz dos alunos e das alunas. Por outro lado, pudemos observar um verdadeiro arsenal de ideias e de práticas que funcionam muito bem. Sobretudo, vivenciamos a adaptabilidade, a abertura para discussão na seleção de conteúdos e de atividades, a tangibilidade, a criatividade e a comunicação de modo profundo, conjuntamente com uma variedade de possibilidades e de ideias de práticas as quais serão muito bem aproveitados durante

nossa carreira.

Mesmo escolhas inclusivas, humanitárias e críticas geram contratempos, de modo que não se pode afirmar uma melhor abordagem. É necessário escolher tanto o sucesso quanto o insucesso imbricado em cada abordagem educacional. Esperamos ter bom senso em nossas futuras escolhas.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Angélica Segóvia de; GUZZONI, Cristiane Vianna. **Ginástica geral**. São Paulo: Editora Sol, 2016. 124 p. (Cadernos de Estudos e Pesquisas da UNIP, Série Didática, ano XXII, n. 2-088/16, ISSN 1517-9230).

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 269-292, abr.-jun. 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216516. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>. ISSN 1809-449X.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GO, Tani. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.

HILDEBRANDT, Reiner. LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas práticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out., 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 07 jul. 2024.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí, RS: Ed. Unijuí. 2003.

KUNZ, Elenor. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Motrivivência**, n. 13, p. 63–82, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14359>. Acesso em: 4 ago. 2024.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. 6ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. (Coleção educação física).

MARTINS, Maria; ONOFRE, Marcos; COSTA, João. Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 38, p. 27-43, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>.. Acesso em: 10 abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

SANTOS, Anderson Santana; et. al. Aulas abertas em Educação Física: Uma concepção no auxílio à aprendizagem de habilidades motoras. Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade, 4., 2010, São Cristóvão. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão: EDUCON, 2010. Disponível em: <<http://educonse.com.br/2010/>>. Acesso em: 04 de Agosto de 2024.

79

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2012. DOI: 10.5902/010283085718. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/010283085718>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Arestides Pereira da; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 77-92, jan./mar. 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.67071. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.67071>.

EDITORA MELHORAMENTOS. **Senso**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/senso>. Acesso em: 12 de Nov. de 2024.