



PROBLEMATIZAÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

PROBLEMATIZATIONS FOR AN INNOVATIVE PEDAGOGIC PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

PROBLEMATIZACIONES PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INNOVADORA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA MEDIO

Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: marciacoffani@hotmail.com

Ana Carrilho Romero Grunennvaldt

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: anacarrilho12@yahoo.com.br

Cleomar Ferreira Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: Cleomar.cg@gmail.com

Evando Carlos Moreira

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: ecmmoreira@uol.com.br

José Tarcísio Grunennvaldt

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Email: jotagrun@uol.com.br

RESUMO

Este texto é um ensaio teórico que se dedicou a debater ponderações curriculares e pedagógicas valorizadas em estudos e produções acadêmicas, que têm em comum, a busca do diálogo sobre a problematização para uma prática pedagógica inovadora, em especial, que podem contribuir com a qualificação do ensino da Educação Física no Ensino Médio no Brasil. Concluímos que os princípios apresentados tangenciam a proposição de uma prática pedagógica inovadora para Educação Física no Ensino Médio, sem que se reduza a um modelo explicativo da ação, são sobretudo, interfaces apreendidas de práticas pedagógicas contextualizadas à singularidade do contexto e à pluralidade do grupo de alunos e professores, que se materializam nas diferentes e contraditórias realidades educativas do Ensino Médio e potencializam aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Prática Pedagógica Inovadora; Educação Física; Ensino Médio.

ABSTRACT

This text is a theoretical essay that has been devoted to discussing curricular and pedagogical considerations valued in studies and academic productions, which have in common, the search of the dialogue about the problematization for an innovative pedagogical practice, in particular, that can contribute to the qualification of the teaching of Physical Education in High School in Brazil. We conclude that the principles presented tangentiate the proposition of an innovative pedagogical practice for Physical Education in High School, without being reduced to an explanatory model of the action, are mainly, seized interfaces of pedagogical practices contextualized to the singularity of the context and the plurality of the group of students



and teachers that materialize in the different and contradictory educational realities of High School and potentiate meaningful learning.

Keywords: Innovative Pedagogical Practice; Physical Education; High School.

RESUMEN

Este texto es un ensayo teórico que se dedicó a debatir ponderaciones curriculares y pedagógicas valoradas en estudios y producciones académicas, que tienen en común, la búsqueda del diálogo sobre la problematización para una práctica pedagógica innovadora, en particular, que pueden contribuir con la cualificación del proceso, en la enseñanza de la Educación Física en la Enseñanza Media en Brasil. Concluimos que los principios presentados tangencian la proposición de una práctica pedagógica innovadora para Educación Física en la Enseñanza Media, sin que se reduzca a un modelo explicativo de la acción, son sobre todo, interfaces aprehendidas de prácticas pedagógicas contextualizadas a la singularidad del contexto ya la pluralidad del grupo de alumnos y profesores, que se materializan en las diferentes y contradictorias realidades educativas de la Enseñanza Media y potencian aprendizajes significativos.

Palabras clave: Práctica Pedagógica Innovadora; Educación Física; Enseñanza Media.

INTRODUÇÃO

Este ensaio teórico parte de ponderações curriculares e pedagógicas valorizadas em estudos e produções acadêmicas que buscam o diálogo sobre a problematização para uma prática pedagógica inovadora, que podem contribuir com a qualificação do ensino da Educação Física no Ensino Médio. Assim, apresentamos um conjunto de apontamentos sobre os limites, enfrentamentos e desafios para fomento de práticas e proposições curriculares, que pretendem com didáticas inovadoras, a tematização das práticas corporais na formação das plurais e contraditórias juventudes, que habitam o Ensino Médio no Brasil. O que implica em reconhecer a diversidade de culturas juvenis presentes na escola, valorizando as biografias individuais e coletivas dos jovens alunos, assim ao auscultá-los atuar para intensificar sua relação com o saber (CHARLOT, 2000/2001) e com as práticas corporais dentro e fora da escola.

Ressalta-se a importância da valorização das reflexões sobre as relações entre os jovens alunos, a escola e o Ensino Médio, sobretudo, nesse momento em que a sociedade brasileira se interpela ao que assistimos, mais uma promessa de Reforma do Ensino Médio. E que, tal como Frigotto (2016), nos encorajamos a dizer que o seu compromisso político não é com o direito universal à educação básica de qualidade, mas

com a mera prestação de serviços que se submetem às demandas do mercado. Há o camuflamento do direcionamento da formação dos jovens das classes menos prestigiadas socialmente às carreiras de menor valor econômico, tendo como artifício o discurso progressista que postula a profissionalização técnica e o suposto excesso de disciplinas. E, conseqüentemente, há o disfarce do que (des) encoraja o jovem aluno do Ensino Médio: *os (des) encontros entre as juventudes e o Ensino Médio que se expressam em dificuldades e carências sociais, materiais, afetivas, que envolvem a vida do jovem na contemporaneidade e no aquilamento das diversas “condições juvenis”, presentes no cotidiano das escolas de Ensino Médio.*

Afiança-se a importância de que a escola focalize em suas práticas e proposições curriculares e pedagógicas o jovem aluno do Ensino Médio. O que implica em compreender o universo de socialização do jovem, superando análises focalizadas apenas na condição de aluno, restringindo-se aos muros escolares, sem abarcar as “[...] múltiplas dimensões da sua experiência escolar”. (DAYRELL et al., 2009, p. 106).

De forma específica, o texto se vale do acumulado no debate acadêmico produzido pela Educação Física Escolar brasileira, em especial, das produções do conhecimento, que registram noções pedagógicas envolvidas ou mobilizadas



na manifestação de práticas pedagógicas inovadoras, que são irrigadas pelo exercício da flexibilidade das realidades e experiências cotidianas apreendidas no “chão da escola”. Há a intenção de contribuir com o debate sobre a prática da Educação Física no Ensino Médio e a proposição de reflexões sobre práticas pedagógicas compreendidas como inovadoras, que indicam caminhos de transformação da prática pedagógica docente, preocupadas com o comprometimento com a docência, o fortalecimento da identidade profissional docente e o estado de (des) legitimidade da Educação Física no Ensino Médio.

REFLEXÕES SOBRE AS AMBIGUIDADES DO “NÃO” LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMA ESCOLAR

A pesquisa de Silva e colaboradores (2011) nos remete para um posicionamento sobre o “lugar” e a função da disciplina Educação Física na escola. A passagem decorrente de uma pesquisa realizada sobre as melhores práticas e políticas de Ensino Médio no Brasil, nos deixa a constatação de que a Educação Física estava distante da “[...] especificidade da atividade escolar” (CHARLOT, 2009, p. 236), nos tempos em que “[...] a escola nasceu como um lugar de aprendizagem da leitura e da escrita, que não se aprendem pela simples imersão no meio de vida [...]” (CHARLOT, 2009, p. 236). Mas tampouco a Educação Física estabeleceu uma relação harmoniosa com as prescrições da forma escolar, construída nos séculos XVI e XVII, ela em sua forma dominante era definida pela segmentação e fragmentação do tempo, do espaço e até há pouco tempo de sexo.

Na Educação Física parece não existir problemas maiores como disciplina, mas para os professores no que diz respeito ao tempo e a avaliação não se tem posições unânimes, tendo-se uma dificuldade não menos contundente no tocante à forma escolar. Como lidar com uma disciplina que se constitui em ambiente (espaço) escolar que é outro que não é “sala de aula”? As suas atividades se desenvolvem fora da sala de aula. Estamos diante de uma ambivalência, pois

de um lado, a forma escolar visa o disciplinamento dos corpos. Do outro lado, os corpos rebeldes agitados, em constante movimento precisam ser controlados, já se ouviu dizer em outro momento que o corpo do aluno é um incômodo para a escola (FREIRE, 1990).

[...] não é de se admirar que a Educação Física se confronte com contradições e que suas aulas sejam percebidas como momentos de libertação, de alívio, dos constrangimentos e ganhem a fama de “recreativas” (CHARLOT, 2009, p. 234, grifos do autor).

Quando se procura por melhores escolas de Ensino Médio no Brasil e práticas pedagógicas que evidenciem sucesso escolar de seus alunos, novamente a cena não é alentadora para grande parte das experiências que são descritas no cotidiano das aulas de Educação Física. Em que medida a Educação Física, que operacionaliza por outro *modus operandi*, que não o “falar de”, pode corresponder com o que se denomina de melhores práticas em escolas?

Temos aí uma visão marcadamente teleológica com relação as “melhores práticas” como se fossem inevitavelmente levar os sujeitos a terem êxito na vida. Vale destacar também, que dados do relatório de Silva e colaboradores (2011) apontam para a centralidade que o trabalho ainda ocupa e determina a orientação dos conteúdos e das aprendizagens.

[...] nas duas últimas décadas, o ensino médio alcança crescente expressividade no cenário nacional por várias razões. Algumas se referem às diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. O novo modelo de globalização, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, demanda não apenas conhecimentos técnicos e explícitos, mas também amplas habilidades cognitivas e características comportamentais, como: capacidade de abstração, raciocínio, domínio de símbolos e de linguagem matemática; iniciativa, responsabilidade, cooperação, capacidade de decisão para o trabalho em equipe, etc. (Hirata, 1996; Paiva, 1995). Ao lado disso, mudanças ocorridas no mundo do trabalho vêm pondo em xeque os marcos de entrada na



vida adulta e tornado difícil a transição para essa etapa da vida (Attias-Donfut, 1996). (SILVA et al., 2011, p. 12).

Nesse quadro, a Educação Física que se quer autônoma, vive uma ambiguidade. Segundo Bracht (1992, p. 49) para gozar de autonomia “[...] a referência básica ou imediata deveria deixar de ser o mundo do trabalho, e passar a ser o mundo do não trabalho, o lazer”. Pelo tom do recorte do relatório se evidencia que as melhores práticas “[...] se referem às diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade” (SILVA et al., 2011, p. 12). Em se pensando em uma prática de autonomia, Bracht (1992, p. 49) assevera “[...] voltamos a repetir, a referência específica da Educação Física é o mundo do não trabalho, uma vez que os seus conteúdos são os movimentos da atividade lúdica e não da prática laboral”.

Essas reflexões entre a ambiguidade da forma escolar, a função precípua da escola de promover a socialização do aluno para o mundo do trabalho e o “lugar” da Educação Física na formação das juventudes contemporâneas têm provocado um primeiro ponto de discussão recorrente no processo de ensino de Educação Física no Ensino Médio. Referem-se ao tensionamento do planejamento e do fazer pedagógico, e que necessitamos esclarecer ao nosso interlocutor, é em torno do que seja considerado: *como empreender uma prática pedagógica inovadora com a Educação Física no Ensino Médio diante dos desafios e limites entre o instituído e o instituinte?*

SABER E APRENDER: QUANDO A VIDA INSTIGA À MOBILIDADE INTERNA DO SUJEITO

Um olhar bastante razoável nos traz Bernard Charlot a partir de estudos de equipes de diferentes países “[...] que de algum modo, mobilizam a noção de relação com o saber” (CHARLOT, 2001, p. 12). Nesse sentido, o autor traz duas visões, uma que destaca que aprender no início dos anos de 1990 para os jovens tchecos era conformar-se ou “adaptar-se” a uma expectativa que se tinha deles e imitar (ou ao

contrário, não imitar) seus entes mais próximos, sobremaneira os membros da família.

Para esses jovens, ingressar na vida é afluir nas condutas e nos modelos disponíveis e pouco questionados [...] esses jovens que pertencem geralmente às classes médias, assim como seus colegas franceses, vivem em um mundo ‘menos tenso, caracterizado mais pelo desejo de conformidade (adaptação) do que pelas dificuldades, pelos conflitos e pelas proibições’ (CHARLOT, 2001, p. 148, grifos do autor).

A outra visão nos aponta que o modo que se estabelece a relação com o saber não tem similitude com os resultados apresentados anteriormente quando se verifica os dados dos pesquisadores brasileiros (os de São Paulo e de Salvador), pois as respostas dos alunos evidenciam “a importância da luta e da busca de paz e de proteção”. Algo similar ao que se encontrou na França nas camadas populares. Em outras palavras,

[...] ingressar no mundo humano e construir-se como sujeito humano partilhando esse mundo com os outros não tem exatamente o mesmo sentido para os jovens brasileiros ou franceses das camadas populares e para os jovens tchecos e franceses de classe média: para todos, ‘aprender a vida’ é ingressar na vida humana, mas, os jovens das camadas populares, é também aprender a se defender e a lutar para sobreviver. É preciso entender ‘a vida’ em um duplo sentido: o sentido antropológico (a condição humana) e o sentido que remete à ideia de adversidade (como quando se diz ‘é a vida’) (CHARLOT, 2001, p. 148-149, grifos do autor).

De modo que aprender a vida se faz também vivendo, em relações com o mundo, os outros e consigo mesmo. Aprende-se também, a partir da posição sexual e social, e decisivamente, de atitudes pessoais, que com determinação própria instigam o jovem a se relacionar de modo razoável e realista com o saber.

Nos estudos realizados por Charlot as equipes que compuseram a pesquisa, acima referenciada, a relação Escola e “a Vida”, explicitada pelos resultados alcançados, o



processo contraditório do binômio, parte da diferenciação, na existência da construção da relação com saber. Nesse sentido, é preciso gerir essa relação “viva” da relação com o saber do jovem pela dinâmica continuidade/descontinuidade/ especificidade, para que a relação com o saber valorize as relações com o saber já construídas e com a escola em sua especificidade. Diante da situação três saídas foram apresentadas pela pesquisa, a saber:

1. Em primeiro lugar, a ruptura sem continuidade: “aprender na escola” e “aprender a vida (na vida)” são para os alunos, coisas distintas, pois ter uma boa reputação na escola e uma boa reputação no bairro são coisas diferentes, portanto, precisa-se escolher;
2. Em segundo lugar, a continuidade sem ruptura: de modo que “aprender na escola” é fazer o que está posto para ser feito; adaptando-se ao universo de regras percebidas como estranhas pela falta de se estabelecer relações dessas com a especificidade dos conteúdos da escola, fazendo-se isso se terá acesso a uma (boa) profissão no futuro. Nessa acepção predomina a lógica da “sobrevivência”. Houve aqui uma pressão por ora transferida da família e das relações sociais para a escola [...];
3. Existe uma terceira saída: entrar na dialética entre continuidade e ruptura em que a contradição precisa ser explorada positivamente, quer dizer tirar proveito das especificidades, da heterogeneidade, das tensões, para “aprender”, ao mesmo tempo, “a vida” e “na escola”. É uma espécie de “intersignificação” dos mundos (termo tomado de J. Y. Rochet). (CHARLOT, 2001, p. 150, grifos do autor).

Com efeito, isso implica que a escola não foge da tensão entre continuidade e ruptura, pois elas estão nas práticas de ensino, bem como nos próprios saberes. De modo que a pesquisa com a qual dialogamos, referenda que:

A apresentação clara e instigante dos resultados, contemplada com essa obra, aborda o pólo antropológico - aprender é inserir-se em um mundo humano e, nas camadas populares, sobreviver em um mundo difícil - e o pólo didático -

aprender é ser confrontado com objetos de saber específicos. Todos os jovens, seja qual for sua cultura, devem estabelecer uma relação entre esses dois pólos para que o saber tenha sentido e a escola não se oponha à “vida” (CHARLOT, 2001, contracapa, organizador, s/p., grifos do autor).

A citação em evidência nos convida ao desafio que o aprender para jovens deve estar inevitavelmente costurar nexos e relações “entre o saber e a vida”. Os dois polos configuradores do processo educacional, o antropológico e o didático, só se realizam na medida em que os professores das diversas disciplinas reconheçam que cada educando possui uma trajetória histórica, que o caracteriza como um sujeito constituidor de uma singularidade.

A aprendizagem de saberes específicos que se materializam nas diferentes disciplinas escolares precisa ter em vista quem são os sujeitos, suas histórias de vida e suas aspirações constituidoras da razão de ser a educação. Para tanto, faz sentido o levantamento das “biografias individuais” dos alunos, tendo em vista que conhecer a história de vida destes cimenta o polo antropológico pelo que será edificado o polo didático, para que o aprender faça sentido com a vida desses sujeitos jovens.

Foi com um olhar atento que:

Foucault desenvolveu reflexões pedagógicas que revelam como o sujeito encontra a sua identidade na subjetivação, ou seja, aderindo/resistindo, participando e convertendo-se à “verdade” sem se deixar envolver pelo instituído. A relação educativa polariza o momento instituinte, o momento de encontro entre o estrutural e o biográfico. A alteridade pedagógica é condição de subjetivação. No interior da cultura e das práticas escolares, os sujeitos revelam-se seres frágeis que suportam a adaptação e a mudança, pelo que a educação e, por consequência, a escolarização são processos de colonização ideológica, cultural, afetiva (MAGALHÃES, 2004, p. 63, grifos do autor).

Essas reflexões avalizam a importância de investirmos em práticas pedagógicas que



instiguem na relação pedagógica elementos de natureza biográfica e grupal, e fatores de natureza institucional, interpretando ou configurando-se a relação educativa como uma ação instituinte, sendo: o dado (instituído) + o biográfico (pelo dizer/fazer/agir pedagógicos). De modo que no processo educativo:

O instituído não é de natureza exclusivamente material, nem de natureza exclusivamente espiritual: é contexto, é referente, é interveniente na relação (tomando uma escala de proximidade e afetação da ação); analogamente, do lado biográfico e grupal há passado, há presente (hipotético/probabilístico), há futuro projetado desejado, ou esperado (MAGALHÃES, 2004, p. 65).

Estará havendo no contexto escolar dos jovens da Educação Física um estado de indiferença e apatia com a “educação convencional”, ou será que em suas ações pedagógicas nas aulas de Educação Física têm evidenciado o aspecto instituído da educação subsumindo o aspecto instituinte? Em um caso ou outro, nos parece razoável, que a Escola e a Educação Física criem mecanismos capazes de instigar a relação com o saber. Pensa-se aqui, em uma estratégia da “sensibilização” como entrada disciplinar que consiga mobilizar o sujeito para a sua relação com o saber corporal, ou seja, a relação com esse tipo de saber. Que motivações podem ser mobilizadas para com esse saber corporal? Que expectativas e quais finalidades os alunos têm acerca dos saberes corporais? Por que a relação com o saber corporal não se produz com a mesma intensidade e frequência em jovens alunos e alunas do Ensino Médio? Com o saber corporal os sujeitos educandos podem estabelecer relações com o Eu empírico e com o Eu epistemológico?

Falamos em sensibilização como “astúcia” do professor para trazer (mobilizar) o sujeito para a atividade que se desenvolve em um mundo, e que ela supõe, trabalho e práticas (CHARLOT, 2001), pois como um portador de desejos, é nas relações sociais que ele é intrinsecamente levado por eles. Portanto, a relação com o saber tem sua fundação no conhecimento da vida desse sujeito que está para

aprender. Um sujeito que está em relação com um meio e está aberto para esse meio, do qual se alimenta e o assimila. No entanto:

[...] o meio não é uma soma de dados físico-químicos, mas, sim um conjunto de significados vitais. Conforme G. Canguilhem, ‘um ser vivo não se reduz a uma encruzilhada de influências’, ‘se o ser vivo não procurar nada receberá’ ‘entre o ser vivo e o meio, a relação se estabelece como debate’ (CANGUILHEM, 1952 apud CHARLOT, 2001, p. 78, grifos do autor).

Como é que no espaço aberto, que ao movimento do adolescente, jovem e adulto são elaboradas estratégias didáticas para se relacionarem e aprenderem técnicas corporais?

Segundo Charlot (2001):

O sujeito aprende e apropria-se de uma parte do patrimônio humano que se apresenta sob formas múltiplas e heterogêneas: palavras, ideias, teorias, mas também técnicas do corpo, práticas cotidianas, gestos técnicos, formas de interações, dispositivos relacionais... As relações com o mundo, com os outros e consigo que a apropriação de uma ou de outra forma do patrimônio pressupõe e desenvolve não são as mesmas; não é entrar na mesma figura do aprender, não é assumir a mesma postura (CHARLOT, 2001, p. 21).

Com base nessas reflexões podemos recomendar como uma tarefa de máxima responsabilidade pedagógica das instituições escolares de Ensino Médio, o investimento no conhecimento da realidade dos jovens alunos que atendem. Com a finalidade de evitar descompassos entre os programas curriculares e pedagógicos e as demandas sociais de seu público. Sugere-se a flexibilidade do programa escolar, em termos curriculares e pedagógicos, para que sejam capazes de atender a diversidade de jovens alunos, com condições de gerar performances escolares de sucesso.

A provocação é refletir a escola como uma construção histórica associada à cultura de uma sociedade, e não como uma tecnologia ou um sistema que se pode importar (PERALVA; SPÓSITO, 1997), sem com isso, avaliar o perfil



socioantropológico do público a ser atendido, por determinado programa curricular e pedagógico, as realidades sociais e culturais, das quais, emergem professores e alunos.

É patente a compreensão de que a escola seja e é, um espaço de regulação e controle social. É possível a produção de um outro modelo pedagógico de aula, mais dinâmico e plural? Um outro agrupamento metodológico que possa diminuir a “lacuna” entre o intercâmbio cultural das gerações, dos jovens com a escola e seus professores? Aproximar às relações entre saber teórico, forma escolar em conexão com os modos juvenis? Será que estaríamos preparados para isso? Como eleger uma “pedagogia do diálogo” para uma escola contemporânea, que se reveste de um modelo “prosaico” moderno de aula, que não encontra mais argumentos para sustentar suas promessas, ainda não alcançadas, de mobilidade social e econômica?

Esses são questionamentos que emergiram e são apontados em diferentes estudos, para os quais, não podemos e nem temos a intenção de prescrever uma resposta unilateral. Mas suscitar, a sua inclusão na “agenda” de discussão das plataformas de formação inicial e continuada de professores para o Ensino Médio, pois avaliamos que este é um dilema que interpela a contemporaneidade diante da necessidade de uma escola que garanta ao jovem aluno que se sinta valorizado em seus modos de ser, de pensar e agir. Sem esquecer, que a escola é lugar de direito às aprendizagens.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: EM CONTRAPOSIÇÃO AO DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO CORRENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Este tema tão caro para legitimidade da Educação Física no Ensino Médio não é novo, sugerimos o aprofundamento da leitura de trabalhos de Chaves Junior, Meurer e Oliveira (2014) que em investigação em escolas públicas de Curitiba retratam as “boas” práticas pedagógicas em Educação Física. Também, o artigo de Almeida (2017) que aponta características de um professor e uma prática

pedagógica inovadora no ensino da Educação Física. Há ainda, o trabalho de Souza e Paixão (2015) que investigaram o “bom” professor de Educação Física na opinião de alunos do Ensino Médio. E, vale a leitura da proposta do MEC/Brasil sobre o Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009) que apresenta a relevância de experiências pedagógicas que estimulam aprendizagens significativas.

Dentre os muitos questionamentos que subsidiam a problematização do conceito de prática pedagógica inovadora para Educação Física no Ensino Médio se destacam: *O que ou quem pode validar que uma determinada prática pedagógica é inovadora? Que elementos pedagógicos e curriculares podem subsidiar a caracterização de uma prática pedagógica como inovadora?* Destacamos que múltiplos estudos, tais como o de Lopes (2017), Jesus (2017), Araújo (2016), Coffani (2016) oriundos (in) diretos ou interrelacionados às ações de estágio têm produzido um conjunto de discussões sobre as realidades de ensino da Educação Física no Ensino Médio, que independentemente da especificidade do foco de análise, têm apontado como princípios conceptivos e critérios caracterizadores de uma prática pedagógica inovadora neste nível de ensino, conforme segue:

- planejamento participativo (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, CARDOSO, 2008);
- experiências com práticas corporais de aventura e/ou risco para além das modalidades esportivas coletivas de quadra, a exemplo do Le Parkur, Slackline, Rugby, Freesbe, Futebol Americano, Badminton (BUNGENSTAB et al., 2017);
- implementações pedagógicas por meio de unidade de ensino a partir dos anseios dos próprios alunos, ouvindo-os com antecedência à elaboração do planejamento, visando à implementação de uma “prática por compromisso”, tornando os alunos coautores do planejamento superando a prática por obrigação (LOPES, 2017);
- aplicação de TIC’s como recurso didático para potencialização da compreensão crítica das



práticas corporais como produção de documentários em vídeos (SANTOS, 20016);

- valorização da compreensão crítica das experiências com as práticas corporais para além do “saber fazer”, como exemplo, o tensionamento do modelo esportivo hegemônico a partir de obras cinematográficas como *Duelo de Titãs*, *Offside*, *Carruagem de Fogo* (SILVA, 2017);

- superação do imaginário social que reifica a figura do professor de Educação Física como treinador e a Educação Física como prática esportiva a partir da proposição de construções coletivas com temas marginalizados como conteúdos das aulas de Educação Física, a exemplo, da *Dança de Salão* (JESUS, 2017).

Os princípios apresentados como fundamentadores de uma prática pedagógica inovadora com a Educação Física no Ensino Médio orientam para uma prática pedagógica para além do mero fazer pelo fazer (SOUZA JÚNIOR, 2001), ou do rola bola (SANTOS, BRACHT; ALMEIDA, 2009) e que buscam romper com a cultura do nada (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2003).

De forma geral estes trabalhos comungam de uma vontade de superação da situação de desinvestimento pedagógico (SANTINI; MOLINA NETO, 2005) ou abandono do trabalho docente, e sinalizam a ruptura com a cristalização das práticas, ao buscarem materializar uma prática pedagógica inovadora no cotidiano de ensino da Educação Física no Ensino Médio mais próxima das proposições epistemológicas defendidas pelos estudiosos brasileiros (BRACHT, 2005; CAPARROZ; BRACHT, 2007; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006; PICH; ALVES, 2010), que não se limitam a organizar receituários de práticas pedagógicas, reconhecem o hiato entre teoria e prática na Educação Física que ainda se tem na escola brasileira, e que tem em mais ou menos grau tensionado a formação inicial e continuada de professores. Acenam para complexidade da formação de professores que, indiscutivelmente, requer repensar a inovação de

alternativas para o ensino das práticas corporais no tempo/ espaço escolar e, que consequentemente, encontram nas práticas de estágio o “lugar” encorajador para produção de conhecimentos sobre o fazer pedagógico ao relacionar de modo indissociável a teoria e a prática educativa a fim de que se fortaleça a figura do professor protagonista da ação pedagógica. Sem que se faça a eleição de uma ou outra abordagem pedagógica, e “[...] independentemente das possíveis rotulações que se possa imputar à luz das (inócuas) disputas teóricas que cortam o campo da Educação Física no Brasil” (TABORDA DE OLIVEIRA et al., 2008, s.p.).

Importa enfatizar que a compreensão adotada para teoria e prática é apoiada em Caparroz e Bracht (2007) que discutem os problemas que dificultam a (re) significação do papel da teoria pedagógica. Os autores afirmam que há um equívoco ao interpretar que a teoria pedagógica ou didática existem para serem aplicadas na prática, sem considerar, a singularidade dos espaços e tempos escolares.

Assim como Fensterseifer e Silva (2011, p. 121-122) e Isse (2013), compartilhamos a assertiva de que as experiências de ensino que têm legitimado uma prática pedagógica inovadora em Educação Física no Ensino Médio precisam assumir o compromisso de:

- compreender como historicamente se organiza este nível de ensino (lógica do vestibular x lógica do mercado de trabalho), quem são os jovens alunos de cada escola (marcadores antropológicos de ordem social, familiar, religiosa, entre outros) e o que os jovens alunos esperam da escola e de cada disciplina;

- reconhecer as multiplicidades de modos e culturas juvenis contemporâneas indagando quais saberes e práticas corporais fazem sentido e despertam o desejo em aprender (o que exige o exercício da etnografia da cultura escolar);

- mostrar-se articulada à proposta pedagógica e curricular da escola e aos anseios da comunidade escolar para então (re) inventar práticas em tempo/espaço escolar numa perspectiva de



formação sociocultural das juventudes, pautada na dimensão ética, estética e emancipatória de compreensão das relações do “eu” e do “outro”;

- preocupar-se com a sistematização de conteúdos que promovam o aprofundamento e qualificação das experiências corporais dos jovens alunos (vivenciadas no Ensino Fundamental tal como prevista como primeira finalidade do Ensino Médio na LDB n. 9394/1996, art. 35) com as práticas corporais para além do “saber fazer”, com caráter problematizador que permita compartilhar dúvidas e experiências;

- investir na imprescindível diversificação e ampliação de experiências com múltiplas práticas corporais que compõem o universo da cultura corporal de movimento e na construção coletiva do processo de planejamento e definição das temáticas e conteúdos a serem discutidas pela disciplina a partir dos interesses e preocupações dos jovens alunos e sua realidade sociocultural;

- promover a ausculta das vozes dos jovens alunos sobre os sentidos por eles atribuídos aos processos de ensino e aprendizagem, para daí então, lançar mão de bons argumentos com os quais a capacidade de sedução do conhecimento = professor se façam legitimados perante aos alunos.

De fato, essas ações denotam um esforço de ruptura com a representação de Educação Física como atividade e/ou prática esportiva, aproximando-a das proposições pedagógicas de aulas abertas à experiência (HILDEBRANDT-STRAMANN; LAGING, 1986), em direção a sua legitimação como componente curricular, mas que carece não perder de vista sua especificidade. No entanto, faz-se necessário rever o grau de standardização das práticas esportivas nas aulas de Educação Física. Ou seja, “[...] deslocar a centralidade das práticas pedagógicas, da vida da Educação Física na escola de elementos como quadras, materiais ou uniformes e desenvolver a plasticidade no ato de estar em sala de aula, de construir relações, de

inventar-se como professor [...]” (ISSE, 2013, p. 3). O que implica em questionar práticas pedagógicas instituídas, assim como, os “[...] fatalismos que propõem que não há nada a fazer em relação à atual condição da escola e da Educação Física, percebendo e/ou criando possibilidades educativas na ordem do micro” (ISSE, 2013, p. 3).

Ao se assumir esses princípios orientativos, conseqüentemente, há uma reconfiguração de aula que nem é teórica e nem é prática, mas aceita como um momento de aprendizagens que estabelece uma intencionalidade formativa objetiva de humanização das relações sociais ao se opor à barbárie no sentido empregado por Adorno (1995) como proposto por Chaves Junior, Meurer e Oliveira (2014). Uma aula que possibilita aos jovens alunos o aprofundamento dos conteúdos e experiências corporais do Ensino Fundamental, que não se confunde com o recreio, ou se caracteriza como um tão só prazeroso encontro de amigos, e que no diagnóstico de Betti e Zuliani (2002) foi apontado como um dos motivos para que os alunos do Ensino Médio se desinteressem das aulas de Educação Física, por se apresentarem nos mesmos moldes pedagógicos, ou seja, reproduzem as mesmas práticas e não contribuem para o enriquecimento dos saberes.

Chaves Junior, Meurer e Oliveira (2014, p. 376) entendem que não basta apenas investir na ampliação ou diversificação das práticas corporais ofertadas nas aulas de Educação Física, mas há que se esforçar pelo alargamento do espectro de saberes que são mobilizados nas aulas. Para os autores, o acréscimo de experiências com as práticas corporais necessita permitir o aprofundamento “[...] da compreensão dos conteúdos abordados, superando a exclusividade da motricidade ou do fazer corporal, e avançando em direção à transmissão e à construção de saberes que pudessem atribuir, ao fazer corporal, sentidos e significados pessoais e/ou sociais”.

Os resultantes dessas discussões têm ecoado de experiências de estágios, ações de iniciação à docência e em pesquisas acadêmicas com a Educação Física no Ensino Médio quando se orientam pela construção de unidades didáticas



de ensino pautadas na metodologia de intervenção/ reflexão, nos moldes de pesquisa-ação ou pesquisa pedagógica (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), que possibilita aos professores em formação mobilizar os saberes construídos em seu processo formativo a partir do exercício de uma prática investigativa que potencializa processos reflexivos e criativos da docência (ISSE, 2013).

Os debates produzidos relatam os desafios percebidos na realidade da escola, e que empreender uma prática pedagógica inovadora com a Educação Física na escola é mover-se avessa à tradição técnico-esportivista, sustentar-se “no fazer com” o jovem aluno do Ensino Médio ao considerar a singularidade da cultura escolar e a condição juvenil, o que tem alimentado a produção de trabalhos acadêmicos que agrupam um conjunto de aprendizagens sobre os sentidos assumidos pelas práticas corporais para juventudes em meio ao contexto sociocultural em que se inscrevem, oferecendo-lhe conteúdo para compreensão e mobilização da sua vivência extraescolar. Destaca-se também, a importância dos cursos de formação de professores estabelecerem com as escolas e os professores preceptores de estágios um diálogo fraterno sobre práticas e currículos, engajando-os em ações de investigação colaborativa que contribua para formação inicial e continuada docente.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Neste trabalho procuramos apresentar um conjunto de pressupostos que emergem do exercício investigativo e reflexivo sobre as possibilidades de efetivação de práticas pedagógicas inovadoras com a Educação Física no Ensino Médio a partir da síntese de produções acadêmicas brasileiras.

A partir da influência de Chaves Junior, Meurer e Oliveira (2014), este trabalho se dedicou a levantar e sintetizar marcos curriculares e pedagógicos indicados por estudiosos e/ou experiências pedagógicas que

têm subsidiado significativas maneiras de se fazer a Educação Física que podem ser localizadas num conjunto de produções inovadoras. Sem contudo, definir um tipo ideal de professor (visto que a atuação docente é produto de uma complexa configuração de elementos micro e macrosociais diacrônicos e sincrônicos), mas compadecida da certeza de que a inovação depende de um professor comprometido com as funções sociais da escola (GOMÉZ, 1998), e que não abdica da sua condição de docente, investe no constante (re) planejamento das intervenções, desempenha a função docente com regularidade.

A escola, por vezes “figura” empobrecida, do ponto de vista da sua materialidade. Mas há que se reconhecer que também ali, há esforços para produzir uma relação com os jovens alunos substanciada num conjunto de práticas educativas, em que se busca o engajamento e mobilização juvenil. Também ali, se revelam cerceamentos, tolerâncias e (re) construções da cultura escolar que fazem emergir “lugares” para expressões diversas de modos e culturas juvenis no cotidiano das escolas que indicam o desafio do Ensino Médio: produzir um processo significativo de aprendizagem em sintonia com as expressões do corpo jovem ao interrogar-se sobre os sentidos atribuídos ao que vivenciam pelo/ no corpo. O que fez vir à tona, a importância da compreensão sensível da especificidade desse nível de ensino, foi a própria diversidade de jovens, que trazem para o interior da escola, marcas simbólicas e socioculturais de diferentes trajetórias de vida e realidades sociais expressas no corpo.

Os princípios apresentados tangenciam a proposição de uma prática pedagógica inovadora para Educação Física no Ensino Médio, sem que se reduza a um modelo explicativo da ação, são sobretudo, interfaces apreendidas de práticas pedagógicas contextualizadas à singularidade do contexto e à pluralidade do grupo de alunos e professores, que se materializam nas diferentes e contraditórias realidades educativas do Ensino Médio e potencializam aprendizagens significativas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Teodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 03 p. 7-16, set./dez., 2017.
- ARAÚJO, Geander Franco. **A educação física e as finalidades educacionais do ensino médio**: um estudo de caso. 120f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n 1, p. 73- 81, 2002.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. (Org.). **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009.
- BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho e colaboradores. Educação física no ensino médio: possibilidades de ensino das práticas corporais. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 29-40, set./dez., 2017.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação Física. **Revista brasileira ciências do esporte**, v. 28, n. 2, p.21-37, jan., 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard (Org.) **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silva; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorensk Dantas (Orgs). **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes: v. 3. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 2009.
- CHAVES JUNIOR, Sérgio Roberto; MEURER, Sidmar dos Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Problematizando as aulas de educação física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? **Poiésis**, v. 8, n. 14, p. 365-384, jul./dez., 2014.
- COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva. **O corpo no cotidiano da educação física do ensino médio**: um estudo sobre suas práticas pedagógico-curriculares. Cuiabá: UFMT, 2016. 600f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.



DAYRELL, Juarez e colaboradores. Juventude e Escola. IN: SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999 - 2006). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaio o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan. /mar., 2011.

FREIRE, João Batista. Educação física: por que o corpo do aluno é um incômodo para a escola? **Nova Escola**, ano V, n. 42, setembro de 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. In: **Revista de educação movimento**, ano 3, n. 5, 2016.

GOMÉZ, Angél I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. IN: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, Angel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física e cultura escolar: critérios para a identificação do abandono docente. **Congresso de educación física “repensar la educación física”**. IPEF. Córdoba, Argentina, sep., 2006.

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

ISSE, Silvane Fensterseifer. O estágio supervisionado em educação física no ensino médio: tempo e espaço de interrogar-se. **Anais do XVIII CONBRACE e V CONICE**. Brasília, DF, 2013.

JESUS, Adriele Moreira. **A dança de salão na EJA:** uma possibilidade da Educação Física. 50f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2017.

KRAVCHYCHYN, Claudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; CARDOSO, Sônia Maria Vicente. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física no ensino médio. **Movimento**, v. 14, n. 2, mai./ ago., 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica:** do projeto a implementação. Porto Alegre, RS: Artmed. 2008.

LOPES, Helvécio Pereira. **Estágio supervisionado:** um first down rumo à docência. 144f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2017.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

PERALVA, Angelina; SPOSITO, Marília Pontes. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Juventude e contemporaneidade**. nº. 5 e 6, p. 5-14, maio/dez., 1997.



PICH, Santiago; ALVES, Imaê. Educação física e cultura escolar: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente: o caso da cidade de Itajaí. **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. Itajaí, SC, nov., 2010.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista brasileira de educação física**, v. 19, n. 3, p. 209-22, jul./set., 2005.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, v. 15, p. 141-165, abr./jun. 2009.

SANTOS, Paloma Nara da Costa. **Recursos tecnológicos nas aulas de educação física no ensino médio**. 83f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2016.

SILVA, Alexandre Junior Mendes. **Cinema e educação física: a busca por outros entendimentos na aula**. 91f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2017.

SILVA, Rose Neubauer da e colaboradores. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

SOUZA, Jaqueline Aparecida de; PAIXÃO, Jairo Antônio da. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 399-415, mai. /ago., 2015.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio de. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: Proteoria, 2001.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, v. 9, n. 3, p. 143152, set./dez. 2003.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio e colaboradores. **Práticas de professores escolares como possibilidade de pensar e fazer da escola um lugar de cultura: são possíveis boas práticas educativas?** 59f. Relatório de pesquisa, Curitiba, PR, 2008.

Dados do autor:

Email: marciacoffani@hotmail.com

Endereço: Avenida São João Batista, 244, Residencial Torres do Coxipó, Bl. C, Apto. 3, Bairro Vista Alegre, Cuiabá, MT, CEP 78085-100, Brasil

Recebido em: 01/11/2018

Aprovado em: 28/11/2018

Como citar este artigo:



COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva e colaboradores. Problematizações para uma prática pedagógica inovadora da educação física no ensino médio. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p.101-114, set./ dez., 2018.