

METODOLOGIAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA LEITURA A PARTIR DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE BRUSQUE – SC

TEACHING METHODOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION: A READING FROM THE PUBLIC SCHOOLS OF BRUSQUE COUNTY – SC

Marla Mallmann¹
Camila da Cunha Nunes²

RESUMO: Diversas são as discussões realizadas acerca do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar na área de Educação Física. Essas discussões são baseadas pelo movimento de contradição entre os referenciais teórico-práticos das muitas áreas do conhecimento e permitem diferentes compreensões, sentidos e significados que subsidiam a Educação Física. Entretanto, percebemos que as discussões realizadas impossibilitam modificações e reconstruções nas práticas pedagógicas no ambiente escolar. A partir disso, temos como objetivo analisar a operacionalização das metodologias de ensino e aprendizagem em Educação Física nas escolas públicas de Brusque – SC. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório sustentada em uma análise discursiva. Utilizamos como instrumento a técnica de entrevista. A população deste estudo foi composta por professores de Educação Física das escolas públicas do ensino fundamental do município de Brusque – SC. A amostra sendo constituída intencionalmente de 15 professores de Educação Física. O conhecimento da realidade local do município possibilita a avaliação e reflexão visando novas práticas pedagógicas a partir da compreensão da dinâmica social. Materializar essa forma de pensar requer ir além do conteúdo esportivo ou baseado nos elementos psicomotrízes como apresentado no estudo. Isso pode ser possibilitado se as práticas educativas forem pensadas a partir do contexto social local, rompendo com práticas que estejam configuradas no contexto macro social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar. Metodologias de Ensino em Educação Física. Escolas Públicas. Brusque.

ABSTRACT: *There are several discussions about teaching and learning process in the school environment of Physical Education field. These discussions are based on the contradiction of movement among the theoretical and practical references of many areas of knowledge, and allow different understandings and meanings that support Physical Education. However, we realized that the discussions performed impossible modifications and reconstructions in teaching practices in the school environment. From this, the aim is to analyze the implementation of teaching and learning methods in physical education in public schools of Brusque - SC. Thus, we conducted qualitative research, with exploratory and descriptive review sustained in a discursive analysis. We used as instrument the interview technique. The study population consisted of physical education teachers in public elementary schools in the city of Brusque - SC. The sample composed intentionally by fifteen Physical Education teachers. The local reality knowledge of the city enables the evaluation and thinking aim new pedagogical practices based on the understanding of social dynamics. To materializing this way of thinking requires going beyond sports content or based on psychomotor elements as shown in the study. This can be made possible if the educational practices are thought from the local social context breaking with practices which are configured in the social macro context.*

KEYWORDS: *Educational Physical Education. Teaching Methods in Physical Education. Public Schools. Brusque.*

1 Acadêmica da 5ª fase do curso de Educação Física do Centro Universitário de Brusque. marlamallmann@hotmail.com

2 Professora Mestre do curso de Educação Física e do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brusque. camiladacunhanunes@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca das temáticas sobre metodologias de ensino em Educação Física têm sido pauta dos mais diversos congressos e fóruns da categoria, assim como ocupado um bom espaço nos periódicos especializados na área. A partir disso, conceitos, condições de ensino e formação de professores passaram a fazer parte deste processo de compreensão e de construção de metodologias que embasam a práxis nos diversos âmbitos de especialização da Educação Física (NUNES; CARTIER, 2011).

Foi a partir da década de 90, que o debate acerca do tema – Metodologias em Educação Física – ganhou força e, por consequência disso, a possibilidade de desenvolver uma práxis pedagógica de caráter emancipatório, que tenha na autonomia e totalidade os componentes de aprendizagem necessários para a consolidação da Educação Física enquanto disciplina no ambiente escolar. Este debate contrapõe as raízes históricas da Educação Física que prezam por práticas tecnicistas.

O movimento de contradição entre os referenciais teórico-práticos das diversas áreas do conhecimento permitem diferentes compreensões, sentidos e significados que subsidiam a Educação Física e (re)construem o conceito da área inicialmente vista apenas como exercício físico tendo o caráter higiênico, eugênico e militarista (NUNES, 2012).

Diversos autores (MARINHO DE OLIVEIRA, 1985; MEDINA, 1990; KUNZ, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 2006; BRACHT, 1997; CASTELANNI FILHO, 2005), a partir de 1980, que questionam e criticam como a Educação Física estava sendo desenvolvida. Essas publicações dão contribuições significativas para o caráter reflexivo das metodologias de ensino, bem como sinalizam a necessidade de romper com a lógica de adestramento e fragmentação do conhecimento desenvolvidas na práxis da Educação Física de maneira geral.

Para Oliveira e Cartier (2008), a Educação Física, notadamente até a década de 1970, utilizou-se de execuções padronizadas, movimentos mecânicos e estereotipados, em ritmos uniformes, a partir da década de 1980, muitos profissionais de Educação Física passaram a criticar tais princípios, fazendo que surgissem propostas progressistas contextualizadas, centrada nas relações humanas e conscientes da sua história como construção coletiva.

Atualmente, diversas são as metodologias de ensino em Educação Física e isso sinaliza a necessidade constante de reflexão e debate sobre o processo de formação acadêmica, e com isso melhores condições de ensino aprendizagem. As metodologias de ensino aprendizagem constituem os componentes necessários para a operacionalização dos objetos de estudo na Educação Física, logo suas bases de sustentação e sistemas de ensino se fazem oportuno e fundamental. Para tanto, temos como objetivo neste estudo analisar a operacionalização das metodologias de ensino e aprendizagem em Educação Física nas escolas públicas do município de Brusque – SC.

Este estudo justifica-se na medida em que as metodologias de ensino estão em discussão há bastante tempo na Educação Física, sobretudo, escolar, e percebemos que essas discussões não ofereceram condições de ressignificar as propostas de ensino aprendizagem na realidade objetiva. Portanto, o conhecimento da realidade local do município de Brusque permitirá maior envolvimento da universidade na realidade empírica.

Para uma melhor compreensão do texto, ele foi dividido em quatro momentos. No primeiro momento, apresentamos a introdução do trabalho. Em um segundo momento, os procedimentos metodológicos realizados para a consecução deste estudo. No terceiro momento, dissertamos brevemente sobre as metodologias de ensino em Educação Física e o ambiente sistemático de ensino. Ainda nesse momento, apresentamos as entrevistas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa. E, por fim, no quinto momento, tecemos as considerações finais, apontando novas propostas para continuidade do estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. O estudo qualitativo, por sua vez, tem como características o desejo de conhecer uma comunidade, os traços característicos, as gentes, seus problemas, seus valores, seus cotidianos (TEIXEIRA, 2000). Para Thomas, Nelson e Silverman (2007) a pesquisa qualitativa enfatiza a essência do fenômeno, em que a visão de mundo das pessoas varia de acordo com a percepção de cada um, sendo bastante subjetiva, tendo características sistemáticas de investigação e, em medida considerável, segue o método científico de solução de problemas.

A pesquisa descritiva para Gil (2002) tem o objetivo primordial de familiarizar-se ao problema e descrever as características de determinada população ou fenômeno e, então, estabelecer relação entre as variáveis, aprimorando as ideias ou a descoberta das intuições. Já para Thomas, Nelson e Silverman (2007) pressupõe a descrição detalhada dos fenômenos, mas não tenta testar ou construir modelos teóricos. Para Gil (2002), a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Diante disso, a população deste estudo foi composta por professores de Educação Física das escolas públicas do ensino fundamental do município de Brusque – SC. A amostra sendo constituída intencionalmente de 15 professores de Educação Física. Para Martins (2000), quando há uma escolha deliberada dos elementos da amostra, caracteriza a intencionalidade com que se pretende estudar.

Como instrumento, utilizamos a técnica de entrevista. Para May (2004), a entrevista consiste em gerar e manter conversações com pessoas sobre um tópico específico ou um leque de tópicos e as interpretações que os pesquisadores fazem dos dados resultantes, constituem os fundamentos do ato de entrevistar e das entrevistas. Optamos por desenvolver a entrevista aberta com temas geradores. A entrevista aberta permite perguntas normalmente não especificadas na qual o entrevistador está livre para ir além das respostas, pois permite mais espaço para o entrevistador sondar além das respostas de modo a estabelecer um diálogo com o entrevistado.

Nesse sentido, idealizamos para a entrevista dois temas geradores, a saber: (1) identificação do entrevistado; (2) metodologias desenvolvidas para o ensino em Educação Física. Para análise das entrevistas coletadas utilizamos a análise discursiva. Esta permite, quando da transcrição de entrevistas em profundidade, contemplar a prática social em um contexto interpretativo de mensagens e informações explícitas e implícitas. Estabelecemos um cruzamento dos dados do fenômeno investigado com a literatura investigada. No âmbito da construção da análise, três fases caracterizaram o paradigma interpretativo. A pré-análise: que consistiu na leitura do material investigado. A exploração do material empírico que se realizou por meio da compilação e transcrição de todas as falas dos 15 entrevistados e, por fim, a elaboração da análise, por aproximações e semelhanças entre as respostas.

De modo a resguardar os direitos dos participantes e os aspectos éticos e legais desta pesquisa, anteriormente à realização da pesquisa, o projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE por meio da Plataforma Brasil. Para tanto, primeiramente apresentamos à Secretaria Municipal de Educação do município de Brusque, após o aceite foi submetido na Plataforma Brasil. Depois de aprovado, demos início à realização da coleta das informações. Com o consentimento da Secretaria Municipal de Educação, os sujeitos investigados foram convidados a participar do estudo. Inicialmente, houve total esclarecimento acerca do objetivo e a respectiva finalidade, uma vez aceita a participação, cada um dos sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme previsto na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Após a assinatura do TCLE, desenvolveu-se a pesquisa de campo com a técnica de entrevista.

Em um segundo momento, as entrevistas foram transcritas em sua essência e realizou-se a sistematização dos dados e análise dos fenômenos investigados, a fim de relacionar e confrontar as respostas com o material bibliográfico.

3 AS METODOLOGIAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O AMBIENTE SISTEMÁTICO DE ENSINO

A disciplina de Educação Física se caracteriza atualmente, tendo em suas práticas pedagógicas, uma perspectiva tecnicista que não permite ao indivíduo compreender sua relevância no contexto social. Isso interfere diretamente na sua representatividade como categoria inserida em um contexto histórico, econômico, político e cultural (OLIVEIRA; CARTIER, 2008).

Em outra linha de pensamento que difere do modo positivista caracterizado na figura da pedagogia tecnicista as perspectivas críticas contestam o modo de operacionalização da Educação Física, sobretudo, no meio escolar. Segundo Camargo (2006), o tecnicismo nega os determinantes sociais, pois tem como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade e os sujeitos são produtos desejáveis pela sociedade capitalista e industrial. A contribuição da Educação Física neste viés está na preparação de indivíduos competentes para mão de obra especializada, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas embasadas por conteúdos objetivos e insuperáveis, descartando, assim, qualquer sinal de subjetividade.

A partir disso, surgem outras tendências que contrapõem o tecnicismo como as metodologias de ensino em Educação Física que são utilizadas pelos professores no ambiente escolar. Nessa linha de pensamento, diversos autores pontuam e apontam novas perspectivas para a Educação Física a partir de 1980, para que ela deixe de ter caráter adestrador, autoritário e excludente. A partir disso, é discutida uma Educação progressista, ou seja, entender a Educação escolar como efetiva contribuição para a ampliação da consciência social e crítica dos educandos, tendo em vista sua participação ativa na prática social (política, profissional, cultural e desportiva) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2004).

Medina (1990) critica e ao mesmo tempo propõe como a Educação Física estava naquele momento sinalizando que:

a Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo. O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito mais de um entendimento diversificado das possibilidades da Educação Física do que através de certezas monolíticas que não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses (p. 35).

Desse modo, estas abordagens denominadas críticas ou progressistas passaram a questionar o caráter alienante, autoritário e excludente da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas tendo em vista a superação das desigualdades sociais presente na sociedade (DARIDO, 2001).

Para Libâneo (1998) devemos entender a educação escolar como efetiva contribuição para a ampliação da consciência social e crítica dos educandos, tendo em vista sua participação ativa na prática social, política, profissional, cultural e desportiva.

Kunz (2000), ao procurar soluções para a intervenção concreta da Educação Física numa perspectiva crítica, recorre à noção de didática comunicativa ou concepção crítica-emancipatória para mostrar como a competência comunicativa pode relacionar o esporte ao mundo social, político, econômico e cultural. Darido (2003) destaca que o papel do professor na concepção crítica-emancipatória confronta, num primeiro momento, o educando com a realidade do ensino, o que é denominado de transcendência de limites, pressupõe três fases, e revela que, na primeira fase os educandos descobrem pela própria experiência manipulativa, as formas e meios para uma participação

bem sucedida em atividades de movimentos e jogos.

A concepção crítico-emancipatória, que tem como idealizador Elenor Kunz (1991), busca por meio das aulas de Educação Física alcançar como objetivos primordiais do ensino e por meio das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva (KUNZ, 2006), desenvolvendo outros sentidos/significados, tais como: Sentido Comparativo, Explorativo, Produtivo, Comunicativo e Expressivo (KUNZ, 1991).

Já o Coletivo de Autores (2006) defende a metodologia crítico superadora, que implica processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do educando para aprender a realidade. Entendendo a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo educando, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social. Nesse sentido, a aula aproxima o educando da percepção da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente).

A concepção crítica-superadora tem como ponto de partida uma concepção histórica-crítica. Entende-se que o conhecimento estabelece um elo entre o educando e o seu aprender, para compreender e construir e de explorar a realidade social de um nível. Para Darido (2003), essa concepção suscita questões de poder, interesse, esforço e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada, deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Bracht (2005) destaca que a crítica-superadora é atenta aos conteúdos. Para Coletivo de Autores (2006), trata-se aqui de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada crítica-superadora. Nessa perspectiva de entendimento reflexão pedagógica tem algumas características específicas: é diagnóstica, judicativa, e teleológica. É diagnóstica porque remete a constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito penso emite um juízo de valor, que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, em uma sociedade capitalista, são de classe. Essa metodologia beneficia o currículo na constituição do processo pedagógico, tendo diversos fatores, tais como: trato de conhecimento, tempo, espaço pedagógico além de segmentos sociais: professores, aluno e seus pais, comunidade e órgãos administrativos.

Para Bracht (1997), os professores de Educação Física necessitam urgentemente superar a visão positivista de que o movimento é predominantemente um comportamento motor, pois o movimento é humano, e o ser humano é fundamentalmente um ser social, além de que, superar a visão de infância enfatiza o processo de desenvolvimento da criança como natural e não social. A Educação Física sustentada numa perspectiva tecnicista, de matriz epistemológica positivista tem evidenciado o caráter da fragmentação do conhecimento e das condições de desenvolvimento de maneira determinista e imediata.

Para Albuquerque, et. al.; (2007), este princípio aponta para uma educação unilateral, que somente se preocupa apenas com uma dimensão do ser humano de cada vez, somente o intelecto, ou as habilidades manuais, ou os aspectos morais, ou os políticos. O conceito de educação omnilateral, sustentado em Marx, permite uma práxis educativa revolucionária, na qual a perspectiva precursora deve reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar.

Pistrak (2000) evidencia que uma educação omnilateral permite transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social não basta alterar os conteúdos nela ensinados, e é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade.

3.1 O CAMPO EMPÍRICO: AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas a partir do estabelecimento de um diálogo com os entrevistados. O início do diálogo visou o levantamento dos dados pessoais dos professores, para com base nisso, sistematizar alguns temas geradores acerca da temática do estudo sobre metodologias de ensino em Educação Física escolar. Para a análise, apresentação e discussão dos dados das entrevistas, a fim de resguardar o nome dos sujeitos, iremos chamar no decorrer do texto os 15 professores de: entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3, e assim sucessivamente.

Acerca dos 15 professores entrevistados, quatorze são graduados em Educação Física e um não é graduado; e alguns possuem especialização em nível *lato sensu*. Isso representa que além da graduação em Educação Física os professores buscaram uma formação a mais que propicia outras formas de pensar e repensar o conhecimento após graduado. Dentre os entrevistados dois possuem graduação em Pedagogia e um está cursando esta outra área do conhecimento, que permite confronto com a área da Educação Física e suas propostas pedagógicas. No que concerne aos anos de docência, exceto o entrevistado 3, os demais estão há pelo menos 1 ano lecionando na escola em que se encontram trabalhando no ano de 2014. Entretanto, todos os entrevistados possuem anos de experiência na área escolar.

Ao serem indagados sobre que metodologia de ensino utilizada durante as suas aulas, há uma compreensão distorcida acerca das metodologias de ensino em Educação Física do ponto de vista da constituição das bases epistemológicas, tendo em seus discursos alguns elementos que caracterizam as metodologias de ensino; entretanto, mostram-se confusos em sua definição. Identificamos a partir das respostas três linhas que mais se evidenciam nas falas dos sujeitos entrevistados, a saber: (1) a perspectiva construtivista; (2) diretrizes/currículo mínimo; (3) aula teórico-prática. Ainda houve entrevistados que evidenciaram metodologias baseada nas teorias de Vigotski e respostas que caracterizavam o desenvolvimento das aulas. Visualizemos abaixo algumas das falas dos entrevistados que expressam essas evidências:

Construtivista, porque vai da construção do desenvolvimento de cada uma partindo sempre do que a criança já conhece (ENTREVISTADO 9).

Eu utilizo bastante a questão dos parâmetros curriculares municipais, que a gente se baseia naquilo ali para poder aplicar as aulas, ou então para fazer um planejamento, então eu vou muito por aquilo ali, porque para mim aquilo é o currículo mínimo, mas lógico que se eu ver que a minha turma tem mais avanços eu vou mais adiante da proposta dos parâmetros, [...] (ENTREVISTADO 13).

Aulas práticas e teóricas utilizo mais a quadra com regras, na verdade a gente segue um currículo mínimo da rede, esse currículo foi elaborado por nós professores, e a gente tem esse norteamento em relação a ele, porque a gente deve cumprir. Então, é mais baseado em aulas práticas mesmo, [...] (ENTREVISTADO 1).

O método está muito associado às teorias de Vigotski, pois ela traz toda uma bagagem de ensinamento da criança, do que ela já viveu referente à primeira e segunda infância, do que ela já vivendo dentro da escola, a partir daí eu começo a demonstrar os novos métodos a partir da prática dos esportes, da vida social, dos jogos culturais, e dos jogos esportivos, e científicos tudo isso a gente trabalha aqui dentro da escola, a gente tem uma superestrutura aqui, a gente tem ginásio, tem sala de esportes, tem sala multimídia a gente tem SPIN, então da para diversificar o estudo da educação física dentro da escola, diferente de outras realidades, eu acabei de fazer um estudo com os alunos sobre a copa do mundo, a copa FIFA BRASIL, sobre os investimentos na qual eles fizeram uma defesa pública perante isso, eles trabalharam dentro de sistema chamado prezi, apresentaram, tiveram mais ou menos dois meses de estudos e pesquisas eu criei o olho da educação e lá eu alimento o sistema com trabalhos e pesquisas já realizados, então a vivência, a história deles e o meio de convívio em que eles vivem é o método que eu tenho utilizado hoje, a prefeitura orienta também, mas para a educação física, não tem uma clareza muito grande de como trabalhar, [...] (ENTREVISTADO 4).

Eu sou mais de observar, então durante as minhas aulas eu vou percebendo quem tem mais facilidade em aprendizado, e as dificuldades que cada uma tem, a partir

disso mudo o meu modo de aplicar a atividade, e até o modo de agir com o aluno que tem mais dificuldade (ENTREVISTADO 14).

O currículo mínimo sinalizado por alguns entrevistados está expresso nas “Diretrizes Curriculares Municipais” de Brusque, publicado em 2012 (BRUSQUE, 2012), o documento indica “o que os alunos precisam saber no final de determinado período escolar” (p. 207). Embora, em outro momento do texto, trate – o currículo mínimo – como uma proposta. Nesse documento (BRUSQUE, 2012) é enunciado a utilização de perspectivas teóricas já desenvolvidas por outros autores para a sua construção sustentadas em João Batista Freire, Elenor Kunz e Celi Taffarel. Estes autores possuem seus escritos baseados em bases epistemológicas diferentes, com isso os objetivos a serem desenvolvidos durante a prática pedagógica também são diferentes, o que demonstra contradição no próprio documento. Apesar disso, no decorrer do texto encontramos menção apenas a João Batista Freire e Manoel Sérgio.

No que se refere ao objetivo das aulas de Educação Física a ênfase das respostas centrou-se no desenvolvimento dos elementos psicomotrices e o esporte. Muitas vezes a Educação Física escolar é confundida com o esporte. Isso porque o esporte possui forte poder de massificação e no decorrer da institucionalização da Educação Física no Brasil houve movimentos que prezaram pelo seu desenvolvimento. Romper com essa lógica significa quebrar com um paradigma hegemônico. Embora sendo um dos conteúdos a ser desenvolvido durante o ano letivo. Dessa forma, pensando-se no esporte como um conteúdo a ser desenvolvido durante as aulas de Educação Física. Esporte esse que foge da automatização de gestos técnicos, modelos e regras, que têm suas regras questionadas e é adaptado à realidade social e cultural dos alunos, sendo compreendido como um bem cultural (ASSIS DE OLIVEIRA, 2010). Assis de Oliveira (2010) salienta ainda que as críticas ao esporte no ambiente escolar podem ser resumidas em duas dimensões: (1) a exclusividade, primazia ou hierarquia na organização das aulas de Educação Física e (2) à função do esporte na escola, ressaltando que a escola, por meio da Educação Física estaria assumindo os códigos, sentidos e valores da instituição desportiva. Isso fica evidente nas próprias palavras do entrevistado 2:

os objetivos, eu coloco para as crianças terem um conhecimento da história dos esportes, fundamentos, e para elas terem um entendimento ou uma compreensão maior daquilo que eu estou passando para elas, sempre ligando teoria e prática.

Por outro lado, para outros entrevistados o objetivo das aulas não está centrado no desenvolvimento do esporte, mas no desenvolvimento motor. Embora o desenvolvimento do esporte em si e seus fundamentos apresente-se como um dos objetivos a ser desenvolvido pelos professores. Essa fragmentação do conhecimento e especialização leva a uma prática pedagógica visando o desenvolvimento motor, aos aspectos técnicos, táticos e físicos da modalidade desconsiderando o indivíduo em sua totalidade. De modo explícito o esporte não é citado como um objetivo geral da Educação Física em Brusque (2012). O objetivo geral da Educação Física escolar de Brusque segundo as Diretrizes Curriculares Municipais é:

proporcionar aos educandos por meio da experimentação corporal, a estimulação, o desenvolvimento e o aprofundamento das dimensões física, psicológica, social e cultural, criando alternativas para que vivencie sua corporeidade e estruture relações cada vez mais complexas, organizadas, equilibradas e harmônicas nos contextos em que esteja inserido (p. 205).

E está estruturado em três níveis de ensino: (1) Educação Infantil; (2) Ensino Fundamental – anos iniciais; (3) Ensino Fundamental – anos finais. A Educação Infantil tem como proposta a mobilização de conteúdos relacionados a brincadeiras populares; educação dos sentidos; estimulação

precoce (ativa e passiva); funções psicomotoras; ginástica geral; jogos de construção; jogos de regras; jogos simbólicos e musicalização. O Ensino Fundamental – anos iniciais – que envolve até o quinto ano, apresenta a continuidade dos conteúdos da Educação Infantil e adiciona também atividades de fundamentação dos esportes; capacidades físicas; danças; jogos de mesa/tabuleiro; jogos pré-desportivos; e, luta simples. E, o Ensino Fundamental – anos finais, mantém os conteúdos apresentados nos outros anos, e integra aos conteúdos atividades recreativas; alongamentos; ginásticas; lutas (não aparecendo lutas simples); modalidades esportivas (coletivas e individuais) tais como: atletismo, basquetebol, futebol, handebol, tênis de mesa e voleibol; relaxamentos.

A questão do esporte na escola fica evidente também quando indagados sobre os conteúdos ministrados durante o ano letivo. Apesar de alguns entrevistados ressaltarem a importância dos elementos psicomotrices fica evidente o forte apelo do conteúdo esportivo no meio escolar. Por um lado, isso se deve ao aspecto histórico da Educação Física que o entrevistado 4 descreve como uma questão cultural. Por outro, da própria preponderância em que alguns professores dão ao esporte em si e seus fundamentos. Entretanto, o esporte pode ser um caminho para se chegar a outros meios, extrapolando o mero esporte pelo esporte como competição e rendimento.

Outro aspecto que chama a atenção é a preocupação por parte de alguns dos entrevistados quanto ao desenvolvimento concomitante dos aspectos teóricos e práticos da Educação Física escolar apontando para uma relação de tensão entre teoria e prática. Práxis significa a relação de tensão entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir sobre uma realidade, buscando sua transformação; orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade das sociedades concretas e da humanidade como um todo que, em seu projeto histórico, tende a superar as relações de domínio e de exploração do ser humano com o mundo e dos seres humanos entre si (interesse crítico transformador) (CHAVES-GAMBOA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2009).

Uma práxis sustentada em uma matriz lógico dialética, demonstra ser condição fundamental para uma prática pedagógica que compreenda e construa o homem sujeito histórico, inserido numa realidade dinâmica, no qual seu corpo e seus movimentos sejam vistos não apenas limitados à dimensão fisiológica e mecânica, mas também articulados à dimensão sociocultural (ALBUQUERQUE et. al.; 2007).

É possível notar que professores, que estão por um longo tempo trabalhando no meio escolar, (re)estruturam e criam mecanismos de acordo com as demandas de alunos, material e expectativas como professor. Isso se deve a uma maior vivência que oportuniza concepções e experiências para o desenvolvimento de aulas diferenciadas. Isso pode ser percebido na fala do entrevistado 4, que passou por um período de gestão escolar e é formado em Pedagogia. Vejamos abaixo nas palavras do entrevistado:

os mais diversos, dê do treinamento puro e simples que é a parte específica dos esporte, até proposta deles montarem as atividades e trazerem para os colegas, e eles aplicarem as atividades trazidas aos colegas, para eles verem o quanto é difícil aplicar pela dimensão dos conteúdos. O que foge um pouquinho disso é a sala de jogos, porque aí eu tenho que trabalhar muito mais com a parte lúdica do que com a parte cultural mesmo deles, mas lá, eles também exploram tudo o que eles podem explorar. Lá, tem perna de pau, pé de lata, futebol sem regras, tem o tênis de mesa, quem quer aprender xadrez eu ensino, eu incentivo muito a prática de jogos de mesa tabuleiro, [...].

No que se refere ao planejamento observamos dois vies de respostas. Um que vai ao encontro do que é apresentado em Brusque (2012), e outro de encontro ao que é expresso no documento mostrando outra forma de planejamento realizado. Em Brusque (2012), o planejamento é realizado por meio do Plano de Ensino e Planos de Aula. Esta é uma das indicações que são apresentadas em um item específico do documento. O Plano de Ensino como elemento norteador no planejamento e a partir deste a construção dos Planos de Aula. Vejamos abaixo isso manifesto pelo entrevistado 3:

tem o plano de ensino que a gente faz no início do ano, e tem o plano de aula, o qual eu utilizo todos os dias, e esse é feito por mim diariamente nas horas atividades, onde eu faço os planejamentos.

Quanto ao item avaliação, no decorrer das entrevistas tiveram duas linhas de respostas, (1) a preocupação dos professores com um processo contínuo de avaliação em que o aluno esteja participando ativamente da construção das atividades; e, outro (2) que tem como foco a apreensão do conhecimento mais específico do esporte em si. Quando desenvolvido levando em consideração a primeira linha de respostas, o processo educativo de construção do conhecimento se estabelece tanto entre professor-aluno; aluno-aluno; e, aluno-professor deixando de ser um processo centrado na figura do professor como acontece no segundo caso. Abaixo trazemos a fala dos entrevistados:

eu uso todos os instrumentos da escola, provas teóricas, atividades práticas, a participação, os retornos que eles dão, a interação na sala de jogos, a busca pela pesquisa no Spin e na biblioteca. Eu não fico indo para a sala e ditando o que é cada coisa eu faço eles pesquisarem, procurarem saber, em forma de desafio, tipo pessoal deixei um material na biblioteca e isso gera tantos pontos entregue até tal data, busquem me mostrem depois nos vamos discutir, e em cima disso eu faço as atividades, e fazendo isso você atinge uns 70% da turma e os outros 30% não querem nada com nada, e 30, no cavaco, isso se não for mais, e aí como resgatar, através de tentativas às vezes você tenta 1, 2, 3 vezes e lá na 4 que você vai ter algum resultado, mas mesmo assim não resgata todo mundo, devido à migração na cidade cada um com seus costumes, mesclando muito o nosso público-alvo, e também sabemos que cada região tem a sua realidade no ensino, sul é uma coisa, sudeste é outra, norte é bem outra e assim vai (ENTREVISTADO 4).

Entretanto, para o entrevistado 2, a avaliação é realizada de outra forma.

eu avalio os alunos que participam, comportamento e compreensão da aula, na qual é feito uma prova prática e uma teórica para ver se eles entenderam se sabem algo sobre os fundamentos, regras, história de tudo aquilo que eu passei para eles (ENTREVISTADO 2).

Para o Coletivo de Autores (2006) é preciso superar as práticas avaliativas mecânico-burocráticas efetivadas por meio da aplicação de testes, selecionar alunos, dar notas e detectar talentos privilegiando práticas produtivo-criativas e reiterativas. As práticas produtivo-criativas e reiterativas buscam uma constante identificação de conflitos no processo de ensino aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, pelo esforço crítico e criativo dos alunos e as orientações do professor. Isso é possível por meio de uma perspectiva dialógica, comunicativa e interativa que permite aos envolvidos no processo de avaliação a sua participação. E a partir daí, ampliar e aprofundar a compreensão da realidade que os circunda levando em conta as diferenças que se expressa nas possibilidades corporais e se diferencia de acordo com cada realidade social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo é analisar a operacionalização das metodologias de ensino e aprendizagem em Educação Física nas escolas públicas de Brusque – SC. Partimos do pressuposto inicial que apesar de as diversas discussões realizadas sobre a temática das metodologias de ensino na área, sobretudo, escolar, essas não oferecem condições de ressignificar as propostas de ensino na realidade objetiva. Com isso, este estudo permitiu o conhecimento da realidade local do município de Brusque.

As concepções de caráter progressista têm por objetivo uma práxis reflexiva e que a partir dela o indivíduo crie autonomia, ressignifique seus atos atribuindo significado e construindo seu próprio movimento, neste viés o conhecimento não tem início e fim. Nessa perspectiva, a Educação Física é pensada numa visão humanística, problematizadora, reflexiva, histórica, dentre outros anseios, subsidiadas pelas bases teóricas da fenomenologia e do materialismo histórico dialético que oferecem suporte para práxis deste cunho.

Além disso, estas perspectivas críticas tematizam os conteúdos da Educação Física como produto da cultura, ou seja, são uma construção histórica, cabendo à Educação Física possibilitar aos envolvidos nessa práxis esta compreensão e, por conseguinte, o desenvolvimento da consciência crítica e emancipação humana. Estas reflexões são pautadas em práxis além dos muros escolares tendo o sentido de (re)criar, (re)inventar, transformar, (re)construir a realidade em que os indivíduos estão inseridos, superando a lógica do capital. E, a compreensão histórica da Educação Física permite desenvolver seus objetos de referencia a partir de contextos produzidos coletivamente, na medida em que considera esteios necessários à prática educativa seja ela em qualquer espaço de atuação.

Materializar essa forma de pensar, requer ir além do conteúdo esportivo ou baseado nos elementos psicomotrices como apresentado no estudo. Isso pode ser possibilitado se as práticas educativas forem pensadas a partir do contexto social local, rompendo com práticas que estejam configuradas no contexto macro social. Para essa proposição se faz necessário a reflexão sobre a realidade objetiva que apresentamos neste estudo. Por um lado, para (re)pensar a Educação Física no município e suas bases de sustentação a partir do documento que tem como diretriz. Por outro, para (re)pensar qual o objetivo da Educação Física no ambiente escolar no município. Ou ainda, para observar se aquilo que é proposto pelas Diretrizes Municipais dá conta do que a realidade municipal apresenta. Ou ainda, se os professores que estão no campo sistemático de fato baseiam suas práticas no que é proposto.

A partir desses contrapontos temos como proposta a realização de mais estudos que venham a realizar a reflexão no ambiente escolar, tendo o intuito de (re)formular as práticas educativas e possibilitar a formação continuada dos profissionais sustentados naquilo que o município tem como diretriz. Dessa forma, poderíamos pensar e repensar não só a disciplina de Educação Física, mas as diversas áreas do conhecimento a partir do que a realidade objetiva apresenta.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE J. O.; CASAGRANDE N. TAFFAREL C.; ESCOBAR. M. O. A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, Jan. 2007.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2010.

BRACHT. V. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma Introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRUSQUE (SC). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Brusque: Prefeitura de Brusque, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

CHAVES-GAMBOA, M.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa na Educação Física**: epistemologias, Escola e Formação Profissional. 1. ed. Maceió, AL.: EDUFAL, 2009.

- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia no ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2006.
- DARIDO, S. C. Os Conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.
- DARIDO, S. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, E. **Transformação Didática no Esporte**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1993.
- MARINHO DE OLIVEIRA, V. **O que é Educação Física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 20. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- NUNES, C. C. **A produção científica nas regiões sul e nordeste do Brasil: o contexto da iniciação esportiva na Educação Física escolar**. 2012. 122 f, il. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação 2012.
- NUNES, C. C.; CARTIER, E. *A special training in Physical Education: higher education*. **The FIEP Bulletin**, v. 81, p. 63-65, 2011.
- OLIVEIRA, C. M.; CARTIER, E. Refletindo a Educação Física a luz das tendências progressistas em Educação Física. In: **Congresso de Humanidades, Ciências e Educação - Universidade: Articulando Ciência e Educação**, Criciúma, 2008.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- TEIXEIRA, E. **As três metodologias**. 2. ed. Belém: Grapel, 2000.
- THOMAS, J.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. São Paulo: ARTMED, 2007