

O ATO DE BRINCAR E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA:

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

DR. BRUNO ADRIANO RODRIGUES DA SILVA

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Professor da Universidade Federal de Lavras – UFLA

Resumo | O relato de experiência que ora apresento foi vivenciado em uma escola pública voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, localizada em Itatiaia, interior do estado do Rio Janeiro. Trabalhei nessa escola entre os anos de 2012 e 2014 e produzi “relatórios de aula” que descreviam os procedimentos de ensino desenvolvidos e que propunham reflexões teóricas sobre eles. Um desses relatórios apresentava procedimentos de ensino, fundamentados na abordagem de ensino crítico-superadora, acerca da ginástica e da *slackline* e reflexões sobre o brincar. Esse relato, portanto, possui o objetivo de descrever e analisar criticamente essa prática docente. Concluo afirmando que o brincar contribuiu com a abordagem de ensino utilizada no meu contexto de intervenção docente.

Palavras-chave | Brincar; Abordagem crítico-superadora; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A atividade de Professor de Educação Física em uma escola pública voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, localizada em Itatiaia, interior do estado do Rio Janeiro, motivou esse relato. Trabalhei nessa escola entre os anos de 2012 e 2014 e nesse período produzi três “relatórios de aula” que descreviam as atividades de ensino desenvolvidas e que propunham reflexões teóricas sobre elas. Segundo Freire (1996), essas duas dimensões, o ensino e a pesquisa, são indissociáveis e constituintes das atribuições de um professor.

O relatório produzido no primeiro bimestre de 2014 apresentava uma síntese sobre parte da obra “Reflexões: a criança, o brincar, a educação” (BENJAMIN; 1984) onde é analisada a subordinação da infância, em suas diferentes manifestações (nos brinquedos, nos livros infantis, na pedagogia e no mundo peculiar das crianças), ao mundo dos adultos e da produção capitalista. Junto a essa síntese haviam descrições relativas a 8 aulas de educação física de 50 minutos, uma por semana, direcionadas para o primeiro e segundo ano do ensino fundamental e construídas com base na abordagem de ensino crítico-superadora (SOARES et al., 1992).

Esse relato de experiência, portanto, possui o objetivo de descrever e analisar criticamente essa prática docente, uma vez que as contribuições de Walter Benjamin (1984, p. 75), fruto da sua pedagogia – declaradamente em função da “luta de classes”, da “(...) luta da classe pelas crianças, as quais lhe pertencem e para as quais a classe existe” –, acrescentaram elementos importantes para essa abordagem progressista da educação física no meu contexto de intervenção docente.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola Joaquim Miguel dos Santos, também chamada de “Escola da Maromba”, localizada na aprazível Vila da Maromba, região que faz fronteira com o Parque Nacional do Itatiaia¹, possui uma especificidade, em função da sua localização: a instituição escolar atende todos os moradores da região na idade correlata ao ensino fundamental I (6 aos 10 anos).

Acredito que em determinadas localidades, em função das suas características, a escola pública cumpre efetivamente o seu papel na oferta

1. Este foi o primeiro Parque Nacional do Brasil, criado em junho de 1937. Situado na Serra da Mantiqueira, o Parque Nacional do Itatiaia abrange os municípios de Itatiaia e Resende no Estado do Rio de Janeiro e Bocaina de Minas e Itamonte no Estado de Minas Gerais, onde ficam aproximadamente 60% de seu território. Apresenta um relevo caracterizado por montanhas e elevações rochosas, com altitude variando de 600 a 2.791m, no seu ponto culminante, o Pico das Agulhas Negras, e é um lugar de interesse esportivo, turístico e científico. Maiores informações: <http://www.icmbio.gov.br/parnaitatiaia/> Acesso em jan. 2016.

do direito à educação. Isso se aproxima da ideia de uma “escola eficaz”: aquela que relativiza o argumento das determinações familiares e sociais sobre o desempenho educacional dos alunos, na medida em que a escola pode também exercer impacto no desempenho deles (SAMMONS, 2008 *apud* SOARES et al.; 2013).

No caso da “escola da Maromba”, tal premissa se confirma, pois, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica² nos anos iniciais do ensino fundamental, desde 2009, encontra-se acima da meta estipulada pelo Ministério da Educação. Além disso, destaque para a superação da meta estipulada para 2021 já em 2013.

Tabela 1: Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb).

Escola	Ideb observado					Metas IDEB							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Joaquim Miguel dos Santos	-	4.3	4.9	5.8	6.3	-	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5843997>

A escola possuía aproximadamente 240 alunos, contava com 6 salas de aula, 1 biblioteca que também era utilizada como sala de informática, 1 cozinha, 1 refeitório, amplo espaço externo e um campo de futebol que também era utilizado pela comunidade local. Além disso, diferentes espaços fora da escola foram utilizados durante a prática docente, tais como as cachoeiras e as trilhas ecológicas que lá existem.

A escola possuía uma equipe de gestão atuante e alinhada à Secretaria Municipal de Educação. O quadro dos funcionários de apoio e

2. O Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) é calculado a partir de dados referentes ao fluxo escolar (número de reprovações por série do ensino básico) que são associados aos resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) voltado para as unidades da federação e o Prova Brasil, voltado para os municípios.

o quadro docente era totalmente preenchido. Ambos mostravam identificação com a escola e era comum a existência de vínculos familiares entre a equipe de gestão, professores, funcionários e alunos. Também podemos destacar: o número elevado de professores e funcionários de apoio com contratos temporários na escola, a organização curricular seriada dividida em dois turnos (diurnos); o pequeno número de alunos nas salas de aula; a participação da comunidade no conselho escolar e o bom funcionamento do transporte escolar. Além disso, o fato de a escola ser o único equipamento público na Vila da Maromba confere a ela um *status* associativo. Todos os eventos locais, festejos, reuniões, eventos políticos, oficinas de dança, bingos, entre outros, são realizados nela.

OS RELATÓRIOS DE AULA

Foi dentro deste contexto que produzi “relatórios de aulas” que eram organizados anualmente com base na seguinte estrutura: i) introdução; ii) o contexto e a posição política da ação docente; iii) os objetivos e os conteúdos da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental; iv) A descrição dos conteúdos adaptados aos anos iniciais do ensino fundamental por bimestre; v) projeto “corpo e movimento”; vi) avaliação.

Na introdução era exposta a organização do relatório, na seção seguinte era enfatizado o quanto aquele contexto sociológico constituidor da “Escola da Maromba” era importante, por isso deveria ser preservado e as aulas de educação física eram um meio para tal. Na terceira seção, eu apresentava o objetivo das aulas e os seus conteúdos dando ênfase ao aspecto sócio-histórico da educação física, cuja cultura corporal de movimento é o vetor da intervenção. Na quarta seção, à descrição dos conteúdos trabalhados bimestramente e dos procedimentos de ensino eram associadas reflexões teóricas como a de Walter Benjamin (1984) sobre o brincar. Na quinta seção, o projeto “corpo e movimento”, estavam os aspectos biológicos e socioculturais do corpo humano. Por fim, na seção acerca da avaliação, eram expostos os critérios para isso que, se caracterizavam pela análise da aproximação e do distanciamento daquilo

que ocorria na educação física em relação ao eixo curricular da escola (SOARES et al., 1992).

DESCRIÇÃO DO FRAGMENTO E O BRINCAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse relato aprofundaremos o olhar sobre um fragmento relativo ao primeiro bimestre de 2014. Nele estão descritos os conteúdos da educação física que foram trabalhados com o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental, os procedimentos didático-metodológicos utilizados durante as aulas com base na abordagem crítico-superadora e a síntese acerca das ideias de Walter Benjamin.

Como conteúdos da educação física escolar Soares et al. (1992) entendem “(...) os conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicação das suas significações objetivas (...)” (p. 64), isto é, das relações que essas atividades corporais estabelecem com a sociedade. Dessa forma, foi possível evitar a “prática cega”, algo muito comum no cotidiano da educação física escolar, como se elas fossem apenas determinadas por regras, técnicas, táticas e pelas aptidões físicas (GURALDELLI Jr., 1990, p. 135).

Os conteúdos utilizados nesse bimestre com os dois primeiros anos do ensino fundamental foram *slackline* e ginástica. O primeiro faz uso de uma corda tracionada de aproximadamente 15 cm de largura (equipamento) para que o praticante percorra uma determinada distância entre dois pontos fixos. O segundo conteúdo, a ginástica, foi a prática introdutória da Educação Física no Brasil a partir de seus diferentes métodos advindos principalmente da Europa ainda no século XIX e pode ser entendida como “(...) uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais (...)” (SOARES et al.; 1992, p. 77; SOARES, 1994).

Esses conteúdos foram escolhidos de acordo com o levantamento das práticas corporais que eram realizadas na escola antes da minha chegada em 2012. Isso foi importante porque a prática docente partia da

realidade vivida pelos alunos, a *slackline*, e promovia a “(...) apreensão da prática social (...)”, ao mesmo tempo em que orientava a vivência de outro conteúdo para que ele, visto como uma prática social, também pudesse ser apreendido (SOARES et al.; 1992, p. 63).

Esses dois conteúdos estavam associados aos procedimentos de ensino que foram utilizados durante as aulas que ocorriam de modo intercalado: i) progressão das práticas relativas ao ensino da *slackline* contextualizadas ao seu processo histórico de construção; ii) progressão das práticas relativas ao ensino de movimentos ginásticos contextualizados a sua funcionalidade cotidiana.

Em cada um desses itens descrevi os estímulos propostos aos alunos e aqueles que de fato eram executados. De acordo com Bracht e Caparroz (2007) isso deve ser encarado a partir do momento em que o “(...) professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente” (p. 30).

Nas atividades relativas ao *slackline* a progressão se dava a partir de estímulos que exigissem equilíbrio estático e dinâmico e noções de lateralidade, nesse caso, a utilização de cordas, de bancos, de pequenos muros ao redor da escola e do próprio corpo dos alunos eram associados ao uso do equipamento que, para ser utilizado, exigia alguns procedimentos didáticos, tais como: a sua instalação próxima ao solo, a colocação de uma corda guia acima da cabeça dos alunos, a colaboração entre os alunos, a utilização de dois cabos de vassoura emborrachados para que os alunos alcançassem com eles o solo e tivessem dois pontos de apoios para caminhar sobre a fita e por fim a caminhada estilo livre com o espaço destinado à corda cercado por um piso emborrachado. Ao mesmo tempo em que essa progressão ocorria, aspectos relativos à criação da *slackline* eram localizados historicamente, em especial, a sua origem na década de 1980, quando foi utilizada por escaladores para facilitar o acesso à novas vias de escalada. Também destacávamos que a recente adequação desta prática aos parâmetros esportivos dificultava o acesso aos novos praticantes, uma vez que esse formato privilegia os mais aptos fisicamente. A ideia era descaracterizar isso e, por conseguinte, questionar

suas normas, suas condições e ampliar as possibilidades de acesso àquela prática corporal (SOARES et al.; 1992).

Na ginástica a progressão utilizada tinha relação com movimentos típicos do cotidiano dos alunos, como por exemplo, levantar e sentar da cadeira durante as aulas do professor regente, correr, andar, rolar, pendurar e balançar nas brincadeiras realizadas fora da escola, agachar, saltar e equilibrar para pegar algum objeto em casa ou na escola. O objetivo desse conteúdo era desenvolver gradativamente um repertório de práticas (contestes, jogos e brincadeiras), “técnicas rústicas”, com significado cultural e que contribuísse com os alunos na solução de problemas do cotidiano (SOARES, et al.; 1992, p. 78).

Como forma de avaliação levava em conta todo o processo de ensino e aprendizagem em curso: a construção do repertório de movimentos dos alunos perante aos estímulos propostos por meio das progressões didáticas realizadas em ambos os conteúdos, o seu interesse pela prática e a minha capacidade de professor em torná-la relevante socialmente, a disponibilidade de material por parte da escola e a própria opinião do aluno a respeito daquelas experiências. A ideia era fazer uma análise que fornecesse elementos suficientes para perceber quanto as práticas nas aulas de educação física estavam interferindo naquela realidade escolar.

Em comum a esses conteúdos (ginástica e *slackline*), associado aos procedimentos de ensino, havia uma reflexão sobre o brincar porque essa prática era a que mais se aproximava da realidade dos alunos que faziam as aulas de educação física. De um modo geral, todos eles brincavam durante as aulas e o objetivo das aulas residia na própria criança (BENJAMIN, 1985).

De acordo com Freire (1996) ensinar exige do professor a capacidade de sistematização de práticas que desenvolvam nos “educandos” a ideia de “assunção”: “assumir-se como sujeito porque capaz reconhecer-se como objeto” (p. 46). Para ele existe uma necessidade premente de aceitação da “identidade cultural”, constituída pela dimensão individual e de classe, dos “educandos” por parte do professor.

Mediante a esse fundamento teórico, o ato de brincar assumiu o protagonismo nas minhas aulas. Mas por que brincar? Porque isso era

peculiar aos “educandos”. Todos eles manifestavam o interesse em brincar quando questionados acerca daquilo que gostariam de vivenciar na escola durante as aulas de Educação Física.

Para Benjamin (1984) é a criança que confere finalidade ao estímulo que lhe é dado e quanto mais, de modo ilimitado, a imitação do mundo adulto se anuncia nessa finalidade, mais ela se afasta da “brincadeira viva” das crianças. A “essência do brincar” não é a imitação, vista como repetição pura da técnica, mas a imitação como transformação da experiência. A adoção desse movimento representa um hábito. E essa repetição em seu sentido amplo é a própria “alma do jogo”. A criança cria para si o fato vivido e retoma a experiência no seu início. O jogo, portanto, é aquilo que ilumina o hábito e que entra na vida das crianças conforme a brincadeira (p. 75).

Essas formulações fazem parte da pedagogia progressista que é crítica à “(...) estreita e pragmática visão do processo” (FREIRE, 1996, p. 47) e que expressa “(...) o traço mais repugnante da velha sociedade burguesa, isto é, a dissociação entre prática e teoria” (BEJNAMIN, 1984, p. 91). Ao contrário disso, a “resposta do marxismo proclama” que a pedagogia deve ser fundamentada na “politecnia”, o aprendizado de diferentes técnicas que dialogam num determinado contexto histórico e no “universalismo”, cuja vida da criança, inclusive sua condição social, seja integrada à educação como fundamento da igualdade de oportunidades (BENJAMIN, 1984, p. 90).

A abordagem de ensino crítico-superadora da educação física está inserida nessas formulações. Ela é de fato uma boa síntese daquilo que essa disciplina pode contribuir com a educação escolar, na medida em que ela é “diagnóstica” e “judicativa”, porque interpreta e, por consequência, porque faz um julgamento dos dados da realidade, conforme a perspectiva de determinada classe social, e “teleológica”, porque determina um horizonte, um alvo que, “(...) dependendo da perspectiva de classe que reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados” (SOARES et al.; 1992, p. 25).

Destacamos também a importância da abordagem de ensino crítico-superadora justamente pelo seu esforço de articular o marxismo às intervenções no âmbito das aulas de educação física. A síntese, a cultura corporal, é dialética e por isso permite que os diferentes conteúdos dessa disciplina escolar (jogos, ginástica, esporte, brincadeiras, capoeira, lutas, dança entre outras práticas) sejam tratados conforme a sua “significação humana e social” não bastando apenas o seu ensino puro e simples ou assentado na técnica (LIBÂNEO, 1985, p. 39).

Para o Soares et al. (1992):

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (p. 42).

Ela também, no entanto, apresenta fundamentos teóricos que, quando objetivados na prática, dificultam o seu desenvolvimento. Esse é o caso, entre as suas finalidades, daquilo que a subjulga ao projeto histórico de sociedade. O problema não está na perspectiva teórica do marxismo, pelo contrário, somos favoráveis a ela, o problema está na sua objetivação como a única finalidade das aulas de educação física.

Bracht e Caparroz (2007) analisam esse movimento conforme um esvaziamento da didática em detrimento de uma hipertrofia da teoria marxista nas aulas de educação física. Para esses autores as preocupações didáticas foram determinadas pelo projeto histórico e isso trouxe consequências consideráveis que “(...) indicam fundamentalmente o equívoco de derivar ou deduzir mecânica e automaticamente o papel concretamente desempenhado pela educação física escolar dos movimentos macrosociais (econômicos e políticos)” (p. 25).

Foi em função desse aspecto que durante as aulas de educação física, desenvolvidas na “Escola da Maromba”, as técnicas relativas à prática da ginástica e da *slackline*, dialogavam criticamente com os seus respectivos significados sociais. Esses conteúdos eram organizados de

modo que dessa relação entre a técnica e a significação social emergisse o ato de brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os “relatórios de aula” foram a síntese da prática docente. Dalí nós retiramos o fragmento que continha as descrições das oito aulas referentes ao primeiro bimestre de 2014 que foram desenvolvidas com o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental I com base na abordagem crítico-superadora da educação física. Essas aulas estavam associadas às formulações de Walter Benjamin (1984) sobre o ato de brincar como uma forma de justificar a presença prioritária dessa ação infantil durante as aulas.

Concluo afirmando que as formulações teóricas de Walter Benjamin acerca do brincar contribuíram com a construção de uma nova síntese da abordagem crítico-superadora da educação física, notadamente porque elas colocaram a criança e, por conseguinte, a sua atividade prioritária, o brincar, como a finalidade do processo educacional. Esse foi o aspecto definidor da prática docente realizada.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 1º Ed. São Paulo: Summus, 1984.

BRATCH, W; CAPARROZ, F. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61> Acesso em Fev. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIRALDELLI Jr. P. Educação Física e Pedagogia: a questão dos conteúdos. In. **Rev. Bras. de Ciênc. esporte**, v. 11, nº 2, 1990, p. 133-135. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/download/58/23> Acesso em Fev 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 1º Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. 1º Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 1º Ed. Campinas-SP: Autores associados, 1994.

SOARES, A. J.; NETO, A. R. M.; FERREIRA, A. C. F. A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 297-310, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/954>

Recebido: 31 agosto 2017
Aprovado: 07 outubro 2017
Endereço para correspondência:
Bruno Adriano Rodrigues Silva
Universidade Federal de Lavras
Av. Doutor Sylvio Menicucci, 1001
Kennedy
Lavras – MG
CEP: 37200-000
b.adriano_rs@yahoo.com.br