

EDUCAÇÃO FÍSICA DIALÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL*

CARMO, Clayton da Silva – NEFEF – DEFMH e PPGE/UFSCar
spina002@yahoo.com.br

GONÇALVES JUNIOR, Luiz – NEFEF – SPQMH – DEFMH e PPGE/UFSCar
luiz@ufscar.br

Resumo

As diversas dificuldades enfrentadas durante a prática profissional em educação física escolar, dentre elas o baixo índice de participação e interesse das crianças nas aulas, fizeram com que surgissem algumas inquietações que remetem à revisão de nossa metodologia e estratégias de ensino e de aprendizagem. Assim, realizamos intervenção baseados pela pedagogia dialógica, após levantamento de tema gerador junto a comunidade escolar, em aulas regulares do componente curricular educação física em uma turma de 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública. O objetivo deste estudo foi o de analisar a aceitação, participação e significação dos/as educandos/as na utilização da perspectiva dialógica na educação física escolar. A metodologia de pesquisa adotada foi qualitativa com inspiração na fenomenologia. As intervenções foram sistematicamente registradas em diários de campo, dos quais, após a identificação das unidades de significado, emergiram cinco categorias: A) “Escolhendo o tema gerador”, B) “Dialogicidade nas aulas de Educação Física”, C) “Contribuições da professora de sala”, D) “Atividades originadas a partir da dialogicidade” e E) “Resistência na realização das tarefas”. Tais categorias possibilitaram a construção dos resultados. Consideramos que, dentre as dificuldades encontradas na intervenção, uma das mais preocupantes foi a resistência inicial das crianças em realizarem as tarefas de casa e as atividades em aula, bem como condutas que atrapalhavam a conversação. Favoravelmente observamos o desenvolvimento da autonomia e o rompimento gradual da resistência das crianças em realizar atividades nas aulas, com mudanças na conduta gerando situações de cooperação, solidariedade e responsabilidade, nova conduta que entendemos dever-se ao trabalho desenvolvido com a temática respeito, mais do que isso, nos indicam a aceitação e significação dos/as educandos/as do transcurso da intervenção com a pedagogia dialógica.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Educação Física Escolar; Pedagogia Dialógica.

Introdução

As diversas dificuldades enfrentadas durante a prática profissional em educação física escolar, dentre elas o baixo índice de participação e interesse das crianças nas aulas, fizeram com que surgissem algumas inquietações que remetem à revisão de nossa metodologia e estratégias de ensino e de aprendizagem. O professor de Educação Física é sempre esperado

* **Referência:** CARMO, Clayton da S.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Educação física dialógica: uma experiência de intervenção no ensino fundamental. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: Formação de Professores - edição internacional, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. v.8. p.3078-3090.

por alunos e alunas, mas acreditamos que isso não ocorre devido ao interesse nas aulas propriamente ditas. O que temos notado é que a satisfação que as crianças sentem e demonstram para com as aulas de Educação Física é referente à sensação de liberdade e a saída da sala de aula, ou seja: o distanciamento do ficar “imóvel” nas carteiras durante horas.

Outras reflexões que vimos realizando remetem à questão dos conteúdos que devem ser trabalhados, pois por mais que se tente selecionar conteúdos diversos dificilmente se consegue atingir toda turma, sempre alguns ficam fora da atividade ou ainda participam sem intencionalidade dirigida a mesma.

Baseados nestas reflexões e inquietações realizamos intervenção em aulas regulares de do componente curricular educação física, junto a uma turma de 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública, sob a perspectiva da pedagogia dialógica (FREIRE, 2005a; 2005b).

O objetivo deste estudo foi o de analisar a aceitação, participação e significação dos/as educandos/as na utilização da perspectiva dialógica na educação física escolar.

Referencial de nossa proposta de intervenção em educação física escolar

O sistema escolar, segundo João Batista Freire (1993), utiliza métodos onde as crianças ficam confinadas, imóveis, como “...se para aprender, fosse necessário o contato permanente do traseiro com a carteira” (p.114). Em acordo, Irene Rangel Betti (1992) afirma serem as escolas instituições de disciplina, que tendem a tratar o corpo dos educandos/as como um fardo inexpressivo.

Segundo Sérgio (2007) uma aula deve sempre principiar com a pergunta: “*Que tipo de pessoa eu quero que nasça desta aula?*” (p.9) e foi respondendo a esta questão que nos aproximamos da *pedagogia dialógica* de Paulo Freire, da *educação motora* (ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana) proposta por Manuel Sérgio e da *fenomenologia existencial* de Maurice Merleau-Ponty.

Concordando com Sérgio (1994) entendemos a motricidade como “*intencionalidade operante: partindo do corpo-próprio, ela suscita e sublinha não haver significação que não se refira a um corpo, nem sentido que o corpo não realize e manifeste*” (p.94).

Nesta perspectiva a intenção ou intencionalidade está, ou é o próprio ser. Portanto, as pessoas só significam as coisas a partir de suas experiências vividas, e como cada sujeito é único, uma mesma situação pode gerar diferentes experiências em diferentes pessoas. Assim,

uma aula de Educação Física deve privilegiar a intencionalidade de cada ser, o qual poderá experienciar uma nova situação de maneira única e significativa.

Também contribui em nossas reflexões Elonor Kunz (2004), com sua proposta crítico-emancipadora, baseada na fenomenologia existencial e na pedagogia dialógica, que entende movimento humano como “experiências significativas e individuais, onde pelo seu *Se-movimentar* o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o Mundo material e social, bem como consigo mesmo” (p.165).

Ainda conforme Kunz (2004), o movimento humano funda-se na intencionalidade do *Se-movimentar*, e somente por esta é possível superar um mundo já conhecido e penetrar num mundo desconhecido, o que nos mostra a importância de considerarmos todo saber que o indivíduo trás consigo, pois é este que move a intencionalidade do *Se-movimentar* de cada ser.

Concordamos com Gonçalves Junior, Ramos e Couto (2003), que o/a educador/a deve preocupar-se com o processo do *vir-a-ser*, objetivando a transcendência. Tais autores propõem o estímulo à curiosidade, participação e autonomia dos/as educandos/as, começando pela construção compartilhada do plano de ensino com toda a comunidade escolar (pais, mães ou responsáveis; educandos/as; educadores/as; diretor/a, coordenadores/as, zeladores/as, merendeiras etc.) de modo compromissado e respeitoso.

Entendemos esta relação de comunhão como de extrema importância para o desenvolvimento da comunidade e conseqüentemente das pessoas que dela fazem parte. Prioritário, assim, se faz investigar temas geradores junto a comunidade escolar que iremos trabalhar, para possibilitar ao/a educador/a conhecer os educandos/as e suas relações com a comunidade (seu mundo-vida), podendo deste modo, em uma relação dialógica, construir as aulas, inclusive respeitando o “*saber de experiência feito*” (FREIRE, 1996; 2005b).

É fundamental que o conteúdo seja significativo para todos, e que o/a educador/a fale *com* e não *para* eles/as (FREIRE, 2005b), estabelecendo a intersubjetividade e abrindo um caminho de possibilidades.

Trajetória Metodológica

As intervenções foram desenvolvidas em aulas regulares de Educação Física Escolar, com uma classe de 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino de São Paulo, localizada na periferia da cidade de Araraquara, interior do estado.

Na reunião de pais e mestres realizada no final do terceiro bimestre de 2007 aproveitamos para comunicar o nosso interesse em realizar a intervenção e estudo, iniciando, no mesmo dia, o processo de investigação do “tema gerador” com parte da comunidade escolar lá reunida.

O processo de investigação temática continuou dias depois com os/as funcionários/as da escola e com os/as educandos/as que compunham a turma participante do estudo. Nesta mesma ocasião foi solicitado que as crianças escolhessem um nome fictício para ser utilizado na pesquisa com intuito de preservar suas identidades.

Os objetivos da pesquisa, seus procedimentos e uso acadêmico foram esclarecidos a todos/as participantes, os/as quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após análise das respostas identificamos a escolha do tema gerador “respeito”. Foram então realizadas 17 aulas com tal temática durante o quarto bimestre letivo do ano de 2007, com a turma da 3ª série escolhida, composta por 35 alunos, a qual foi denominada de “X”.

A metodologia adotada para a pesquisa foi qualitativa, com inspiração fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 1996).

Toda a intervenção, desde a investigação do tema gerador junto à comunidade escolar até o desenvolvimento das aulas, foi registrada em diários de campo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Para análise dos dados foram realizadas as seguintes fases, descritas por Martins e Bicudo (1998) e Gonçalves Junior (2003): Identificação das Unidades de Significado e Redução Fenomenológica, Organização das Categorias e Construção dos Resultados.

Construção dos resultados

A construção dos resultados foi baseada diretamente na Matriz Nomotética (quadro 1), uma vez que esta nos permite observar as convergências e divergências encontradas nos diários de campo. Para a construção da mesma foi necessária a disposição da identificação dos diários de campo numerados com algarismos romanos de I à XXIII (sendo seis diários relativos ao período da investigação temática e dezessete de aulas propriamente), os quais ficam dispostos na parte superior da matriz em uma seqüência horizontal. A coluna à esquerda expõe as categorias que emergiram do estudo (letras maiúsculas de “A” à “E”). Abaixo da seqüência dos diários de campo e do lado direito das categorias estabelecemos as caselas, na qual dispusemos os números arábicos da unidade de redução fenomenológica

correspondente àquela categoria e discurso, não se perdendo assim, a origem da referida unidade. As divergências são indicadas pela letra “d” ao lado direito do número arábico correspondente à unidade de significado em questão, indicando haver ocorrência de posicionamento divergente dos demais, porém relacionado àquela categoria.

Quadro 1 - Matriz Nomotética

Categorias	Diários																							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI	XXII	XXIII	
A - Escolhendo o Tema Gerador de modo dialógico	1; 2d; 3	1	1; 2d; 3	1	1																			
B - Dialogicidade nas aulas de Educação Física					1		2; 3d; 5; 6d	1; 2d; 4d	1; 4d; 6; 8	1	1; 4d; 5; 7	3	2; 3d; 4		2d	2d	2d	3d; 5; 6d; 7	1; 2d; 3	2; 4d; 5	6d; 8	2d; 6d; 7; 8d	1; 5	
C - Contribuições da professora de sala para desenvolvimento da intervenção dialógica							1; 8	5						2										
D - Atividades originadas nas aulas de Educação Física a partir da dialogicidade							4; 7	3	5; 7		2; 6	1	5; 7; 9	1; 4	1; 3; 4	1; 3; 5; 7	1; 4; 6	1		3; 6	2; 4; 7	4	2; 4	
E - Resistência na realização das tarefas							6	2; 3		3	2; 4	1; 6; 8	3		4; 6	3; 5	2; 4		1; 7	1; 3; 5	1; 3; 5; 9	3		

Abaixo analisamos cada uma das cinco categorias (“A” à “E”), fazendo uso de alguns fragmentos das unidades significativas das observações registradas em diário de campo, as quais desvelam perspectivas do fenômeno interrogado.

A - Escolhendo o tema gerador

Esta primeira categoria refere-se aos momentos de diálogos em busca da identificação de um tema gerador, ou seja, uma temática significativa para comunidade escolar para que fosse abordada nas aulas de Educação Física da turma da 3ª série “X”.

O diálogo coletivo com os pais, mães ou responsáveis, inicialmente, não contou com muitas sugestões, porém em conversas individuais realizadas no mesmo dia, as temáticas foram surgindo, como podemos notar no trecho que segue do diário de campo II:

o pai de Dulce Maria (...) sugeriu a temática “saúde e as relações com as atividades físicas”. Os demais presentes disseram que não tinham nenhuma sugestão e outros apenas ficaram em silêncio. (...) de carteira em carteira fui conversando com os pais e perguntando novamente se eles tinham alguma sugestão e, durante as conversas

individuais, os pais em suas falas percebiam temáticas e me sugeriam. Duas pessoas concordaram com a temática “saúde” (...). Outra mãe sugeriu a temática “drogas” (...) a mãe do Fontão abordou a mesma temática enfatizando a questão do corpo (...). Um pai sugeriu que se tratasse da questão da amizade nas brincadeiras e esportes (...) a mãe de Willian disse que seria importante tratar da “união de grupos para evitar as panelinhas que excluem muitas crianças”. Prostituição, pedofilia e prevenção de gravidez foram temas sugeridos pela mãe da Ana Paula, mas a mesma se perguntava se seria cedo demais para tratar deste assunto. Eu disse a ela que se mais pais levantassem a questão talvez fosse a hora para trabalhar esta temática (unidade de significado 1).

Nos diálogos com as crianças, em busca de um tema gerador, estas trouxeram muitas sugestões, apesar da dificuldade inicial da compreensão do que seria uma temática, conforme diário de campo III:

Ocorreram inúmeras e simultâneas sugestões de modalidades esportivas (...). Expliquei que o tema ou assunto que estávamos tratando ali poderia ser algo não relacionado diretamente com a Educação Física, e que na verdade poderia ser abordado por qualquer componente curricular. Então, Dulce Maria (...) disse: “Esporte e Estudante”, (...) exemplificou dizendo que enquanto estivessem praticando esporte poderiam estar estudando e aprendendo outra coisa. Utilizei a idéia (...) para esclarecer o significado de temática, (...) dizendo que as sugestões que eu estava pedindo nada mais eram do que um assunto que poderíamos discutir e aprender durante as aulas sem que este fosse a atividade propriamente dita. Rodrigo disse na seqüência: “Campanha contra as drogas!” e logo foi complementado por Raika: “álcool” (...). Ainda Raika, agora acompanhada por Kelvin, sugeriram o tema “Educação Física sem violência”. Este tema logo sofreu intervenções de Rodrigo dizendo que o Karatê e a Capoeira são lutas, e que nem sempre são violentas. Willian pediu para que realizássemos um campeonato de futebol entre as terceiras séries, onde não poderia ter brigas. Fontão falou de Jogos Educativos como forma de trabalho contra a violência (unidade de significado 1).

Funcionários/as foram bastante colaborativos no diálogo, no entanto as inspetoras de alunos/as e a funcionária de serviços gerais disseram não ter idéias. Fragmentos dos diários de campo IV e V, respectivamente, apresentam estes acontecimentos:

(...) um pouco sem jeito disseram não ter idéias. Insisti dizendo que poderia ser qualquer assunto que elas acreditassem ser importante tratar com as crianças na escola e nas aulas de Educação Física. Então uma das inspetoras disse: “Vocês, (referindo-se a mim e ao outro professor de Educação Física), já fazem tantas coisas diferentes com as crianças, que, o que vocês decidirem pra mim está bom.” As outras concordaram e uma complementou dizendo: “Eu acho tão bom o trabalho que vocês fazem que não tem mais o que falar” (unidade de significado 1).

Os temas sugeridos pelas cozinheiras foram “organização”, “respeito” e “responsabilidade”. Elas disseram que os(as) alunos(as) deveriam preservar melhor o espaço escolar, tanto na conservação da limpeza, quanto no mobiliário e evitar o desperdício de alimento, pois muitas crianças além de fazerem “guerra de comida” utilizam as maçãs servidas na merenda para jogar futebol (unidade de significado 1).

B - Dialogicidade nas aulas de Educação Física

Nesta categoria estão presentes momentos de diálogos, entre educador-educandos/as, educandos/as-educador e educandos/as-educandos/as, que ocorreram durante as aulas de Educação Física.

Não foram raras as vezes que paramos para dialogar sobre as atividades realizadas. Estes momentos foram importantes para planejar, re-planejar ou organizar as atividades, acontecendo sempre quando sentíamos necessidade:

Perguntei por que todo o jogo da turma termina em discussão e eles disseram que é porque as pessoas roubam. Então perguntei por que as pessoas roubam e mentem nos jogos, e disseram que é porque eles querem ganhar. “Muito bem”, disse, e, questionei-os novamente por que temos aulas de Educação Física, e obtive as seguintes respostas: Aprender, brincar, participar. “E o ganhar é objetivo das aulas?” Indaguei, e um coro respondeu “não”. (...) Antes de sair combinei com eles que faríamos um jogo de queimada diferente, a qual eu traria, para compararmos e discutirmos na próxima aula. (diário de campo XI, unidade 7)

Na última aula da intervenção, quando após um jogo de queimada em que os times foram selecionados por duas meninas, ao chegar à sala perguntamos se durante a escolha dos times todos tinham sido escolhidos com respeito. A resposta das crianças trouxe à tona o tema gênero, possibilitando diálogo de formas de preconceitos relacionados que se fizeram presentes no processo de escolha das equipes para o jogo:

Rodrigo falou que teve um pouco de bagunça, mas, acredita que houve respeito. Bianca disse que não, pois teve muita bagunça e Lais Monique disse não ter havido respeito porque tem gente que escolhe pela aparência e jeito de vestir. Neste momento Joice Tamisa concordou com Lais Monique e complementou dizendo que os meninos não gostam de escolher meninas só porque elas não sabem jogar direito. E Fontão disse que tem gente que não escolhe as pessoas que não correm muito. (diário de campo XXIII, unidade de significado 5)

Nesta categoria também foi possível perceber 18 unidades de significado apresentando divergências, ou seja, em muitos momentos foram adotadas, na tentativa da construção do diálogo, condutas que poderiam prejudicar o mesmo:

Após sentarmos, antes mesmo de iniciarmos o diálogo, vários alunos se levantaram e começaram com conversas paralelas e brincadeiras, uns mexendo com os outros ou mesmo se batendo e algumas meninas dançavam (diário de campo XIII, unidade de significado 3d).

após chegarem ao pátio ficaram correndo, brincando de pega-pega, dançando, conversando, dentre outras coisas. (...) Chamei as crianças dizendo: “vamos lá pessoal!” E nenhum sinal de mudança na situação. Então tentei novamente: “vamos lá pessoal!” “Vamos começar a atividade!”. E nenhuma alteração. Aguardei alguns instantes esperando que toda agitação passasse e a espera também foi em vão. (...) Chamei a atenção de todos com o tom de voz muito elevado, ordenei a formação de duas filas, uma de meninos e outra de meninas, para dividir a turma de modo rápido. Só assim as crianças começaram a se organizar para realização da atividade (diário de campo XVI, unidade 2d).

Momentos como os descritos foram algumas das maiores dificuldades encontradas durante a intervenção, pois a conduta dos/as educandos/as, bem como a nossa, não favorecia o diálogo e como estávamos lidando com um grande número de crianças, sentíamos limitações no desenvolvimento da pedagogia dialógica.

C - Contribuições da professora de sala

A formação desta categoria revela a importância do trabalho em comunhão, pois descreve situações onde a professora de sala, professor de educação básica I (PEB-I), auxilia no desenvolvimento da intervenção dialógica. Em algumas de nossas aulas de educação física as crianças deveriam elaborar representações teatrais relacionadas a temática respeito, porém como o tempo de nossa aula é relativamente curto, a professora possibilitou alguns períodos de suas aulas para realização de ensaios, conforme diário de campo VII.

Os(as) alunos(as) comemoraram animados. (...) as crianças disseram que estavam prontos, pois a professora havia os deixado ensaiar no dia anterior. (unidade de significado 1)

A professora da sala combinou com eles (...) que na sexta-feira ela sairia com eles durante um tempo para que eles ensaiassem as reconstruções teatrais. (unidade de significado 8)

A participação da professora facilitou e complementou as intervenções quando, cedendo espaço em suas aulas, incentivou as crianças e valorizou a atividade que estava sendo realizada, compartilhando o trabalho com o grupo.

D - Atividades originadas a partir da dialogicidade

As atividades realizadas nas aulas, originadas a partir dos diálogos entre educador/a-educandos/as e vice-versa, deram origem a esta categoria. Uma das interessantes atividades

originou-se após um jogo tradicional de queimada, pois com os conflitos e desinteresses gerados neste jogo foi possível discutir alguns pontos e pedimos para que as crianças mudassem as regras para tentar diminuir os conflitos do mesmo e trouxessem na aula seguinte para apresentar aos colegas da turma:

(...) Kelvin, Raika e Juliana trouxeram (...) o “queima-queima” (...), as regras apresentadas foram: não pode mentir e se alguém sair do jogo a equipe perde ponto (...) Fontão, Davi e Willian apresentaram um jogo chamado “queimada maluca”, onde a queimada deveria ser jogada com os pés e em forma de campeonato, ou seja quatro times, um jogando com o outro para ver quem seria o melhor. (...) Vitória (...) mostrou (...) um jogo chamado “queima e passa” com as regras semelhantes a da queimada tradicional possuindo apenas duas alterações: 1) quem fosse queimado teria que passar a bola para outra pessoa ao invés de jogar ela mesma como de costume e 2) a pessoa que está com a bola no morto pode dar três passos dentro da quadra adversária na tentativa de queimar alguém, porém ela não pode passar a bola para seu time quando estiver se utilizado desses passos. (diário de campo XI, unidade de significado 2)

A capoeira também foi conteúdo de nossas aulas, buscando relacioná-la com o tema respeito. Nesse sentido, trabalhamos com jogos lúdicos relacionados à esta luta, atividades com ladainhas, músicas de capoeira, sempre permeados por diálogos que contribuíram para a contextualização histórica da capoeira, enfatizando sua origem e desenvolvimento, a escravidão negra no Brasil, a perseguição dos escravos e os preconceitos com a capoeira e com os negros que infelizmente ocorrem até a atualidade.

No diário de campo XVI notamos a presença do seguinte diálogo surgido na situação de aprendizado do movimento característico da capoeira denominado “Aú”:

Após algumas tentativas Lais Monique conseguiu realizar movimento próximo do “aú”, porém ainda com os joelhos flexionados. Elogiamos o movimento e ela perguntou “consegui?”. Então respondemos: “já conseguiu realizar o movimento, porém os joelhos ainda estão flexionados, mas com mais algumas tentativas você já conseguirá estender”. Jack Sparow que estava por perto e ouviu a conversa interrompeu e disse: “mas para o jogo de angola já esta bom!”. Ao que concordamos, pois cada um é cada um e cada situação de jogo, de luta, pode requerer diferente movimentação (unidade de significado 7).

Tal situação de aula demonstra um momento de educação em comunhão, no qual o aluno Jack Sparow, a partir de seu saber de experiência feito com a capoeira, faz asserções sobre o movimento realizado por sua colega dizendo que este pode ser considerado adequado.

Ainda no trabalho com o jogo e luta afro-brasileira outros diálogos demonstram a importância de considerar o saber que educandos/as trazem consigo, conforme diário de campo XVIII:

Perguntei quem poderia nos mostrar um movimento de capoeira, e Miguel se manifestou interessado e chamou Raika para ajudá-lo na demonstração. Ele me perguntou qual movimento, e disse um movimento que ele acreditasse ser fácil de aprender e que todos pudessem realizar. Ele disse a “benção”, então (...) perguntei sobre um movimento para a Raika de se defender. Ela perguntou se poderia ser a “esquiva” e eu acenei positivamente com a cabeça. Solicitei que (...) prestassem atenção nos colegas que fariam a demonstração, pedi para que começasse um realizando a “benção” e o outro a “esquiva” e posteriormente invertendo os papéis de quem faria o movimento de ataque e de defesa (unidade de significado 1)

E - Resistência na realização das tarefas

Encontramos dificuldade durante as intervenções também na resistência dos/as educandos/as na realização das tarefas propostas. As tarefas solicitadas para serem feitas em casa tinham um baixo de retorno:

Quanto à tarefa solicitada em aula anterior, apenas 6 crianças trouxeram. (diário de campo VIII, unidade de significado 6)

Sobre a entrevista que a maioria da turma ficou devendo na aula anterior (...) mais ninguém havia feito a tarefa. (diário de campo XI, unidade de significado 3)

Outro ponto de resistência foi a realização de tarefas propostas em aula. Os registros dos diários mostram que está resistência se apresentou de três formas:

1) conversas e brincadeiras paralelas durante as atividades:

Novamente conversas e brincadeira paralelas, (...) crianças correndo durante a atividade com o intuito de bater na outra como forma de brincadeira, algumas (...) foram para um brinquedo de parque instalado no bosque e outras ficaram sentadas nos bancos que rodeiam o pátio (diário de campo XVI, unidade de significado 4).

2) recusa de participação sem qualquer justificativa ou sob justificativa de não querer sujar a roupa ou de não gostar da atividade:

Amanda, Mariana e Marcela não trocaram de lugar com os outros que estavam jogando, levantaram do banco de espera, andaram pelas cadeiras, cochicharam no ouvido de outras crianças, as quais voltaram para o jogo, e elas retornaram ao banco. (diário de campo XXII, unidade de significado 9)

3) desmotivação decorrente do longo tempo de espera em uma das atividades realizadas:

As crianças começaram a reclamar, pois não estavam sendo escolhidas, porém tinha cerca de 29 crianças brincando, por mais que não se repetissem os jogadores, o tempo de espera seria grande e isso desmotivou quatro crianças (Vitor, Isadora, Gilberto, Davi) que saíram da brincadeira (diário de campo XVII, unidade de significado 5).

Ocorreram também situações em que, embora houvesse resistência inicial para realização de tarefas propostas em aula, com o decorrer da realização das atividades com algumas das crianças as outras ao verem também se interessaram:

Muitos/as alunos/as ficaram de fora da brincadeira no início, apenas 18 crianças de 34 presentes começaram (...). Com o passar do tempo, no entanto, elas foram entrando (diário de campo XIII, unidade de significado 8).

Considerações

Consideramos que o diálogo com a comunidade escolar foi prioritário para o levantamento do tema gerador, neste caso “respeito”.

Percebemos ao longo do estudo que, no entanto, as reuniões realizadas no espaço escolar (pedagógico-administrativas e/ou de pais e mestres) são muito pouco aproveitadas. Pais, mães em responsáveis pouco participam das decisões administrativas e pedagógicas da escola que está formando seus/uas filhos/as ou entes, sendo convidados/as pela escola basicamente para serem informados/as sobre o rendimento escolar (principalmente quando este é considerado “insatisfatório”!) e/ou o comportamento (principalmente quando este é considerado “inadequado”!) destes/as. Sendo assim estes pais, mães e responsáveis acabam por não se reconhecerem enquanto comunidade escolar, e desta maneira não percebem os problemas da escola e quando os percebe acredita serem problemas apenas da escola não se sentindo co-responsáveis pela melhoria das condições educacionais para seus/uas filhos/as ou entes e para a sociedade de modo mais amplo.

Situação semelhante foi encontrada entre as inspetoras de alunos/as que disseram não ter idéias para sugerir, e que o que nós fizéssemos estaria bom. Explicitamos que estas não costumam ser consultadas nas decisões da instituição. Semelhante ocorre com os demais funcionários/ias da escola, uma vez que, com exceção de professores/as, nenhum deles/as participam das reuniões pedagógico-administrativas da escola como Horários de Trabalho

Pedagógico Coletivo (HTPC) e Planejamento, tornando irrelevantes as experiências destas pessoas apesar destas manterem grande e valioso contato com educandos e educandas.

Concordando com Freire (2005a) buscamos, desde o levantamento do tema gerador até a elaboração do planejamento e execução da intervenção, o exercício da práxis, ou seja, da ação e reflexão dos homens e mulheres sobre o mundo. Promovemos antes, durante e depois da realização das atividades discussões que possibilitaram ao grupo diagnosticar situações-problema e procuramos, conjuntamente, soluções para transformação daquela(s) realidade(s) indesejável(ies) em outra(s) desejável(is), conseqüentemente nos educando em comunhão.

Conteúdos como brincadeiras populares, modalidades esportivas, lutas, danças, expressão corporal, específicos da Educação Física Escolar foram efetivamente desenvolvidos nas intervenções, o que preserva a identidade deste componente curricular. Além disso, foi possível perceber no decorrer deste estudo, a grande contribuição do saber de experiência feito dos/as educandos/as e da comunidade escolar como um todo.

Dentre as dificuldades encontradas nos processos de intervenção uma das mais preocupantes foi a resistência das crianças em realizarem as tarefas de casa e as atividades em aula. A desvalorização da educação física pode ser um dos fatores dessa resistência, pois segundo estudo realizado por Betti (1992) algumas crianças não compreendem a educação física enquanto disciplina, matéria ou componente curricular diante dos demais.

A dificuldade de diálogo nas aulas também foi constante, principalmente durante os momentos de roda de conversa, nos quais as crianças dispersavam e, por vezes, tínhamos que lhes chamar a atenção na tentativa de retomar o diálogo. O grande número de crianças nas turmas assim como a falta de hábito de trabalho na perspectiva dialógica, tanto de nossa parte como de parte das crianças, pode ser um dos entraves. É relevante destacar, no entanto, que entendemos estas dificuldades como parte integrante do processo de busca do diálogo, ou seja, a construção de uma relação dialógica perpassa por este exercício, uma vez que a cada tentativa percebemos novos elementos para reflexão podendo assim traçar novos caminhos rumo a dialogicidade.

Consideramos que o rompimento gradual da resistência das crianças em realizar atividades nas aulas, o desenvolvimento da autonomia e a mudança no comportamento, gerando situações de cooperação, solidariedade e responsabilidade devem-se ao trabalho desenvolvido com a temática respeito, mais do que isso, nos indica aceitação e significação dos/as educandos/as do transcurso da intervenção com a pedagogia dialógica.

REFERÊNCIAS

BETTI, Irene C. R. **O prazer em aulas de educação física escolar: a perspectiva discente.** 1992. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, W. W. (org) **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, p.109-122, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 43ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Lazer e novas relações de trabalho em tempos de globalização: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal.** 2003. Tese (Pós-Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal).

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco N. S.; COUTO, Yara A. A motricidade humana na escola: da abordagem comportamental à fenomenológica. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 12, p.23-37, 2003.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças.** 3ªed. Ijuí: Unijui, 2004.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Moraes, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade humana.** Lisboa: Compendium, 1994.

_____. Motricidade humana: uma nova ciência para um novo homem. **I Seminário internacional de motricidade humana.** São Paulo: Assembléia Legislativa, p.9-10, 2007.