

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM GINÁSTICA ESCOLAR: A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA REFLEXIVA EM AÇÃO<sup>1</sup>**

**PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN SCHOOL GYMNASTICS: THE REFLEXIVE PEDAGOGICAL  
PRACTICE IN ACTION**

Telma Adriana Pacifico Martineli\*

---

**RESUMO**

Este artigo objetiva contribuir com as reflexões em Educação Física, apresentando uma experiência pedagógica reflexiva. Adotou-se como referencial teórico-metodológico a investigação-na-ação (ELLIOTT, 1994) mediada pela prática reflexiva (SCHÖN, 2000), por meio da observação, intervenção pedagógica e entrevistas. Tomei dois exemplos de aula cujo objetivo centrava-se em produzir conhecimento escolar. No processo reflexivo ficou evidenciado que os alunos deram os primeiros passos para a construção do conhecimento em Educação Física e reelaboraram conceitos do cotidiano, avançando na direção do conceito científico (VYGOTSKI, 1998). Os resultados indicam que, apesar da complexidade, dos conflitos e das contradições presentes no interior da instituição escolar, desenvolvendo-se a prática pedagógica reflexiva é possível produzir conhecimento em Educação Física/ginástica, a partir do enfrentamento da realidade e do estabelecimento de rupturas. A investigação na ação mediada pela reflexão proporcionou momentos valiosos para analisar a realidade escolar, buscar meios para intervir nessa realidade e repensar a formação inicial de professores de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física. Ginástica. Prática pedagógica reflexiva.

---

**INTRODUÇÃO**

As metodologias de ensino e a prática pedagógica em Educação Física têm sido de estudos e pesquisas acadêmicas. Este texto objetiva contribuir com as reflexões acerca do tipo de entendimento sobre a prática pedagógica em Educação Física escolar e suas possibilidades de superação para o âmbito da prática reflexiva. Várias críticas já foram realizadas sobre o assunto, e a maior necessidade que percebo é que o professor consiga traduzir em ações os princípios norteadores desses discursos críticos.

Adotou-se como referencial teórico-metodológico a investigação-na-ação (ELLIOTT, 1994) mediada pela prática reflexiva proposta

por Schön (2000), constituída pela tríade: **reflexão-na-ação**, **reflexão-sobre-a-ação** e **reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação**.

A **reflexão-na-ação** é o processo mediante o qual o professor prático aprende a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. Sob essa ótica o professor se preocupa em manter “[...] um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102).

A **reflexão-sobre-a-ação**, na visão de Schön (2000), pode ser entendida como o processo do pensamento que ocorrerá de forma retrospectiva sobre uma situação considerada importante para estudo e também sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da dissertação intitulada: “A formação inicial em educação física e a preparação de um profissional reflexivo”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lizete Shizue Bomura Maciel.

\* Professora Mestra do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

Schön (1992, 2000) considera que o professor poderá alcançar um nível maior de reflexão com a **reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação**. Essa reflexão é um processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Esta forma de reflexão auxilia o profissional da educação a definir ações que poderão ser desenvolvidas futuramente, para identificar e compreender problemas futuros e até para descobrir novas formas de solucionar situações problemáticas.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública do município de Maringá – PR, junto aos alunos da 2ª e 4ª séries, em quatro momentos: 1) observação das aulas de Educação Física; 2) entrevista inicial com a professora e com seus alunos; 3) intervenção pedagógica; e 4) entrevista final.

Buscando ampliar a compreensão sobre a realidade pesquisada, desenvolvi uma intervenção pedagógica reflexiva (SCHÖN, 2000), em parceria com a professora de Educação Física, nas turmas de 2ª e da 4ª série do ensino fundamental.

A intervenção pedagógica teve como objetivo criar um impacto em relação à forma de trabalho e à compreensão de Educação Física/ginástica que tendiam a uma linha desenvolvimentista, de acordo com as observações realizadas e o resultado das entrevistas. A professora apresenta uma visão reducionista de Educação Física, considerando-a como “educação do corpo”, cuja prática pedagógica centra-se no desenvolvimento das habilidades motoras.

A concepção de Educação Física apresentada pela professora fundamenta-se na abordagem desenvolvimentista da disciplina, pois parte do ponto de vista de que o seu objetivo básico situa-se na aprendizagem do movimento (TANI; MANOEL; KOKUBUN; PROENÇA, 1988).

Esta abordagem, postulada por Tani, Manoel, Kokubun e Proença (1988), tem sofrido críticas de estudiosos da Educação Física, entre eles, Bracht (1992), Soares *et al.* (1992), Castellani Filho (1991; 1993), que afirmam a necessidade de superação deste modelo.

Um outro ponto central que se constituiu em desafio no processo de desenvolvimento e

diálogo surgido a partir da intervenção pedagógica foi a consideração de que hoje é necessário o profissional da Educação ser um investigador de sua própria ação e efetivamente se envolver com a produção do conhecimento na área. Para tanto, tomo aqui dois exemplos de aulas que se centraram nesse objetivo. Embora a proposta de trabalho tivesse como foco o ensino da ginástica, considere importante refletir sobre alguns aspectos que envolveram o trabalho docente e discente no que se refere à produção do conhecimento.

### O DESAFIO DE PRODUZIR CONHECIMENTO ESCOLAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

#### A respeito da reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação

Durante as observações das aulas de Educação Física, realizadas na primeira etapa da investigação, as crianças utilizavam parte do tempo em atividades livres. Nessas aulas, ministradas pela professora de Educação Física da escola, os meninos jogaram futebol e as meninas dançaram. No encontro conjunto de reflexão sobre a aula desenvolvida, o primeiro aspecto que levantamos e discutimos foi a riqueza de movimentos rítmicos e a capacidade de organização e criação dos alunos durante as atividades por eles desenvolvidas.

A dança, entre as meninas, na aula que encerrou a etapa de observação, foi iniciada e finalizada de forma espontânea. Percebi que, durante um tempo significativo, as meninas dançaram, coreografaram e até cantaram. No entanto, elas não sabiam o significado da letra, o ritmo predominante, as variações deste ritmo, as frases musicais.

Por outro lado, durante todo o período de observação detectei que o futebol era uma atividade rotineira de fim de aula entre os alunos e apresentava-se sem muita orientação, discussão e intervenção do professor, constituindo-se em um evento de consenso como se todas as suas possibilidades educativas já tivessem sido refletidas, superadas, acordadas e definidas entre os participantes.

Partindo dessa constatação real e de interesse dos alunos, resolvi introduzir alguns conceitos básicos sobre ritmo **lento, moderado**

e **acelerado**, como forma de introduzir o conteúdo ginástica no cotidiano da prática pedagógica. O objetivo dessa aula era levar os alunos a compreenderem as situações nas quais apareciam essas variações de ritmo durante suas preferências de jogo e da dança. Diante da constatação de que os interesses eram diferenciados entre meninos e meninas, junto à professora da turma, procurei respeitar as diferenças e dividir a aula em duas etapas: a professora desenvolveria atividades com os meninos e eu com as meninas, para posteriormente realizar uma análise em grupo dos conteúdos aplicados, dos problemas apresentados no decorrer das atividades e, sobretudo, da relação entre as diferenças e igualdades.

Para o desenvolvimento dessa aula, que em meu entendimento procurou se aproximar do que Schön (2000) postula como prática refletindo na ação, apresentei a proposta de trabalho aos alunos a partir de três cartazes que indicavam os três ritmos básicos. É importante frisar que a música escolhida fazia parte do universo de conhecimento das crianças, as quais balbuciavam tentando empregar ritmicidade.

As crianças apreciavam o texto e, em um primeiro momento, tentaram compreendê-lo. Sentindo esta dificuldade, procurei fazer sua leitura em português e em inglês e realizar algumas pausas para explicar melhor o sentido da letra, lançando questões tais como: o que a letra quer dizer com isso? Qual é a parte que se repete várias vezes? Qual é o estilo desta música?

Após esta interferência, levamos as crianças a interpretarem a música estudada por meio de movimentos corporais, para que compreendessem e se apropriassem dos conceitos de ritmo lento, moderado e rápido. A música, enquanto estímulo ao movimento, apresentava essas variações, o que possibilitou a vivência de movimentos corporais em diferentes intensidades e combinações, com acompanhamento de palmas e batidas de pés. Nessa atividade as crianças coreografaram, dançaram e cantaram alguns trechos do refrão.

Os meninos passaram por um processo de reflexão sobre o ritmo tomando como referência o jogo de futebol. À medida que as situações de jogo foram acontecendo a professora

questionava os alunos e fazia relações com o conteúdo que estava sendo trabalhado.

Posteriormente, os alunos dirigiram-se ao pátio, onde estavam as alunas; sentaram-se e observaram os cartazes sobre os ritmos, afixados na parede. Perguntei a eles onde apareciam os ritmos que nos propuséramos a estudar no jogo de futebol do qual haviam acabado de participar. Os meninos citaram alguns momentos em que o ritmo acelerado estava presente, tais como: a corrida acelerada para chegar até a bola; a velocidade do chute; entre outros. Por outro lado, as meninas, bastante falantes e ansiosas, apontaram alguns aspectos sobre o tema estudado.

Nesse momento, distribuí a folha com a letra da música para os meninos, que, a princípio, não se interessaram muito. Após realizarmos uma reflexão sobre a importância de sua participação para a construção do conhecimento sobre o ritmo, os alunos reiniciaram o trabalho e, juntamente com os outros, começaram a leitura.

Em seguida, coloquei a música para que as crianças acompanhassem a leitura ouvindo o seu som. As meninas começaram a dançar e os meninos, atentos, acompanharam a letra da música utilizando o texto. Ao final, percebi que as estratégias de ação desenvolvidas, mobilizaram as crianças a participarem da construção do conhecimento sobre o ritmo e demonstraram ao final da aula, por meio de suas falas e expressões, satisfação em conhecer o que ainda não conheciam, de forma mais elaborada.

Distanciada da ação, realizando o que Schön (2000) denominou de reflexão-sobre-a-ação, busquei refletir sobre o sentido desta primeira intervenção na 4ª série do ensino fundamental, a partir de duas indagações: 1) A ação docente desenvolvida por meio da dança e do jogo de futebol havia, de fato, possibilitado ou não a ampliação do conhecimento dessas crianças sobre o conceito de ritmo lento, moderado e rápido? 2) O interesse demonstrado pelas crianças, tanto sobre a dança quanto sobre o futebol, conseguiu avançar para além da atividade em si, não se transformando em mais uma atividade vazia desenvolvida pela escola?

Nesse processo de reflexão, evidenciaram-se algumas dificuldades no desenvolvimento da aula, entre as quais posso apontar: resistência de alguns alunos em participar; ansiedade de

algumas crianças, que resultou em falas desordenadas; dificuldades dos alunos em estabelecer relações interpessoais. Acredito que essa situação se apresentou desse modo porque essa prática não é comum nas aulas de Educação Física da escola, caracterizada mais pelo ativismo do que pelas trocas, pela exposição das diferentes idéias.

Essa experiência me permitiu perceber que, quando os objetivos estão claramente definidos para os alunos, estes participam do trabalho proposto. Entendo que para avançar em direção à aprendizagem social como formação para a cidadania crítica e participativa, existem níveis de participação a enfrentar. Nesse sentido, a resistência apresentada pelos alunos pode ser minimizada pelo professor quando cria estratégias para estimular a participação. Para tanto, é preciso situar-se na ação, com clareza quanto aos conteúdos e propósitos e aos princípios que os fundamentam.

Um aspecto importante dessa reflexão é o alerta sobre o cuidado e o conhecimento que o professor precisa ter antes de emitir um julgamento prévio sobre o pensamento, as ações ou as reações apresentados pelos alunos. Esta preocupação norteou o trabalho desenvolvido nas aulas de educação física.

A alegria demonstrada pelas crianças, ao final da aula, mostrou-me que esse sentimento também pode ter sua origem na compreensão que tiveram do conteúdo trabalhado e da relação deste com o que lhes era de domínio. Assim, pude perceber que houve um entendimento de que as aulas de Educação Física não são meras atividades destituídas de qualquer propósito (CASTELLANI FILHO, 1991, 1993). Ao contrário, trata-se de uma disciplina curricular orientada no tempo e espaço escolar. As alunas puderam não só compreender o sentido da letra da música, mas também o fato que na dança estão presentes diferentes movimentos corporais. Os alunos perceberam que durante o jogo de futebol, além do prazer, objetivo único de seus desejos, estavam presentes outros elementos que poderiam ser explorados.

Em uma segunda aula desenvolvida, tomei como conteúdo o salto ginástico, para que os alunos conhecessem suas características e suas possibilidades de variação.

A partir do ensino do salto ginástico, motivado pelo interesse dos alunos, foi necessário tratar de uma qualidade fundamental para a sua execução, a flexibilidade. Em uma das aulas de Educação Física desenvolvidas apresentei o Banco de Wells como um dos instrumentos para medir a flexibilidade articular e coletei os dados dos alunos aplicando o teste específico.

Como já tinha ensinado alguns aspectos da articulação, relacionada à mobilidade articular, organizei essa aula voltada para o conteúdo “músculo”. A proposta ficou assim definida: apresentação de sua estrutura e constituição, bem como de sua capacidade de contrair, relaxar e alongar, relacionando-a à **elasticidade muscular**.

No desenvolvimento da prática pedagógica mediada pela **reflexão-na-ação**, percebi um certo grau de insatisfação, por parte de um grupo de alunos, exatamente pela escolha do local de trabalho. Durante toda a explicação da aula e a discussão do conteúdo, esse grupo permaneceu afastado e indiferente aos trabalhos desenvolvidos, pois seu interesse era “jogar bola”. A minha tentativa de chamá-los para uma participação efetiva na aula se mostrou frustrante, pois os alunos não demonstravam o menor interesse pelo processo de construção do conhecimento proposto.

Para o desenvolvimento dessa aula, apresentei como recurso de ensino, resultados de um teste de flexibilidade realizado no Banco de Wells, durante uma aula anteriormente desenvolvida; prótese de uma mulher, que apresentava a constituição corporal humana; cartazes com três figuras de músculos relaxados, contraídos e alongados; fotos de revistas contendo articulações e músculos.

Apresentei, inicialmente, os resultados que cada um dos alunos obtivera nos testes de flexibilidade. Os alunos puderam constatar um aumento significativo da flexibilidade, comparando-se o pré e o pós-teste. Diante dessa constatação, perguntei-lhes por que houvera um aumento do grau de flexibilidade do pré para o pós-teste. Os alunos consideravam que a alteração ocorrera em função da realização do aquecimento. Perguntei, em seguida qual fora a influência do aquecimento sobre os músculos e articulações e por que ele influenciara no

resultado do teste. Os alunos não souberam responder a essas questões. A partir dessa constatação, iniciei a construção desse novo conhecimento.

Para tal objetivo, mostrei os recursos disponíveis, que inicialmente não motivaram os alunos. Especialmente quando fixei os cartazes na parede e retomei alguns aspectos tratados na aula anterior, como o resultado do teste aplicado, os alunos sentiram-se, momentaneamente, motivados. Aproveitei a oportunidade para explicar o conteúdo sobre os músculos, suas capacidades e as alterações provocadas pelo aquecimento em nível muscular e articular. Utilizei as ilustrações dos cartazes e as situações vivenciadas durante a execução de movimentos, momento em que os alunos puderam observar e vivenciar a contração, o alongamento e o relaxamento dos músculos. Essa situação criada possibilitou que, em conjunto, o conteúdo pudesse ser refletido, levando os alunos a construir um conhecimento mais aprofundado sobre o músculo e a elasticidade muscular.

No momento de **reflexão-sobre-a-ação**, portanto distanciada da ação, tentei buscar elementos que pudessem subsidiar a minha compreensão. Por que as crianças se mostraram desinteressadas em participar do processo de produção do conhecimento sobre o conteúdo músculo e a elasticidade muscular? Por que, mesmo utilizando-me de recursos didáticos, de situações práticas e da mediação do professor para facilitar essa construção, as crianças não buscaram explicações para os fenômenos vivenciados? Por que as crianças, mesmo tendo conhecimentos prévios sobre a constituição corporal, não se mobilizaram para que novas aprendizagens ocorressem? O que estava limitando a participação dos alunos?

Refletindo sobre a prática docente desenvolvida, pareceu-me existir um conflito de interesses. Por um lado, eu, enquanto professora, buscava desencadear um processo de produção e apropriação do conhecimento a partir de situações concretas vivenciadas pelas próprias crianças e, por outro, os alunos desinteressados em participar desse processo rumo à aquisição desses novos conhecimentos.

Refletindo com a professora de Educação Física da escola sobre situações vivenciadas em

diferentes momentos da prática participativa, concluímos que os alunos da 4ª série e também os da 2ª série estão muito esvaziados de conteúdo, de conhecimento. Isso pôde ser claramente observado tanto na linguagem oral quanto na escrita, quando foram solicitados a emitir suas opiniões e conceitos sobre os temas tratados. Por outro lado, os alunos também se encontram esvaziados de conhecimentos sobre a Educação Física como conceitos básicos sobre os conteúdos clássicos da cultura corporal de movimento.

A intervenção pedagógica possibilitou-me refletir sobre o conhecimento que o professor de Educação Física precisa ter, tanto quanto o professor de sala de aula, em relação aos distúrbios de articulação e distúrbios de leitura e escrita mas, ao mesmo tempo, promover a produção do conhecimento em Educação Física escolar.

Os problemas apresentados pelas crianças, a exemplo de outros aqui não mencionados, parecem-me ser de extrema gravidade, devendo ser seriamente enfrentados por todos os responsáveis pela escolarização dessas crianças, inclusive pelo professor de Educação Física.

As reações e ações das crianças durante o período de observação que realizei, bem como o conteúdo das entrevistas, evidenciaram que as aulas de Educação Física se constituem em um espaço para a aprendizagem do jogo e da brincadeira, limitando-se a sua dimensão corporal. Não existe um interesse em se apropriar de novos conhecimentos, em desenvolver o prazer, em saber sobre algo desconhecido.

Durante todo o desenvolvimento de minha prática participativa, em que indaguei e questionei os alunos sobre aspectos relacionados ao conteúdo desenvolvido, observei que eles não trouxeram elementos que pudessem enriquecer as discussões durante as aulas, obtidos por meio da leitura de livros, revistas ou jornais; não acompanham reportagens, noticiários, documentários ou filmes veiculados na televisão; e, ainda, que não faz parte de sua cultura apreciar diferentes estilos musicais, a não ser aqueles exaustivamente explorados pelas rádios e pelos programas musicais da televisão. Essa constatação alertou-me para o fato de que os componentes curriculares podem não estar

cumprindo a sua função formativa, deixando o saber escolar afastado de sua relação com a educação não-formal, como realidade da criança.

Neste contexto, as questões que se levantam são: o esvaziamento do conteúdo escolar, historicamente consolidado, prossegue reforçando a alienação da classe trabalhadora? A Educação Física, enquanto prática social e pedagógica, tem proporcionado condições às crianças para que elas ultrapassem o conceito cotidiano? Visa a alcançar o conceito científico, conforme discutido por Vygotski? A Educação Física escolar tem se preocupado em proporcionar condições para que os alunos superem a “cultura primeira”, avançando rumo à “cultura elaborada” (SNYDERS, 1988)?

Nesse sentido, ainda pergunto: até que ponto os conhecimentos construídos foram significativos para as crianças? Apesar dos conflitos e contradições, as crianças se apropriaram dos conhecimentos desenvolvidos?

Tomando como referência os fatos ocorridos, busquei, por meio da **reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação**, a seguir explicitada, pensar a função da escola, e, particularmente, o papel da Educação Física escolar. A **reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação** é o terceiro momento da prática reflexiva proposto por Schön (2000), em que, mais distanciada da ação, inicia-se uma nova reflexão sobre o primeiro momento, ou seja, a **reflexão-na-ação**, e sobre o segundo momento, a **reflexão-sobre-a-ação**. Portanto, retomam-se os dois primeiros momentos para uma reflexão mais aprofundada, considerando-se que o distanciamento permite uma leitura mais clara das ações desenvolvidas e do processo reflexivo como um todo. Além disso, é nesse momento que o investigador apresenta sua nova reflexão, podendo dar origem a um novo ensino reflexivo, a um novo conhecimento.

### REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO

Levar os alunos a produzir conhecimento foi um desafio, na medida em que situo as crianças daquela escola como parte da massa da população que é tida por muitos como incapaz de chegar ao topo da vida acadêmica e profissional, pela sua condição econômica, social e cultural. É neste contexto que, historicamente, as crianças da classe

trabalhadora estão imersas, sendo totalmente vulneráveis à ideologia dominante, a ponto de não demonstrarem interesse em adquirir conhecimento e ultrapassar a cultura primeira.

As crianças se encontram, ainda, impregnadas por uma cultura denominada por Snyders (1988, p. 23) de **cultura primeira**:

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a observamos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos.

Ceder às pressões das crianças, trabalhando apenas com conteúdos que satisfazem os seus desejos, como jogar futebol e brincar, a meu ver, significa privar as crianças de vivenciar/experienciar e conhecer as outras manifestações da cultura corporal que foram, historicamente, construídas, transformando as aulas de Educação Física em um espaço para reprodução dos valores que são veiculados para uma cultura de massas.

Para Snyders (1988, p. 92), esta busca requer rupturas que indicam dificuldades, pois a cultura primeira impõe-se a nós e persegue-nos, ao passo que a cultura elaborada não se insinua em nós, compete-nos chegar até ela, e esta não é uma tarefa fácil, porque

Não há grandes obras que se possa atingir nas atitudes de lazer ou de prazer imediatos; as grandes obras começam por serem difíceis, não se entregam logo; é preciso ao mesmo tempo um aprofundamento do que é proposto e dos conhecimentos prévios ao que é proposto.

Talvez isto explique a resistência de algumas crianças em se abrir para novos conhecimentos, uma vez que a satisfação, o prazer, não chegava tão rapidamente como a execução de um rolamento ou um chute ao gol. E mais uma vez Snyders (1988) norteou minhas ações, quando afirma que

O paradoxo de que temos de convencer nossos alunos – e isto só pode ser pela experiência que viverão – é que seus

valores, seus próprios valores pelo menos sob a forma verdadeiramente realizada não lhes são dados de um modo imediato, nem mesmo oferecidos numa aproximação gradual: haverá saltos a realizar, talvez momentos de iluminação, e também períodos de aridez” (SNYDERS, 1988, p. 92).

Estes saltos foram realizados e, em muitos momentos, senti as crianças expressando satisfação em aprender, em conhecer a ginástica, por meio das linguagens corporal, escrita e oral, demonstradas em gestos, pequenas frases, textos e desenhos; nas reflexões realizadas em conjunto sobre o sentido do ritmo; nas relações que estabelecemos entre os movimentos ginásticos e a flexibilidade; entre tantos outros momentos vividos e convividos que, em virtude das limitações deste artigo, não podem aqui ser explicitados.

Por meio das entrevistas, foi possível constatar que as crianças, de uma forma geral, consideraram boa a experiência da intervenção pedagógica, atribuindo valor às aulas de Educação Física pelos novos conhecimentos que adquiriram durante o desenvolvimento do trabalho. Ao contrário dos alunos da 4ª série, os alunos da 2ª série em sua maioria demonstraram maior ênfase no aspecto lúdico, isto é, nas brincadeiras e nas atividades desenvolvidas. No entanto, também valorizaram a Educação Física pelos conhecimentos aprendidos durante o processo.

A sugestão da professora de Educação Física - de adotar um livreto de registros - foi imprescindível para acompanharmos a produção dos alunos. Os textos, frases e desenhos contidos no livreto, como também as fotos que registraram momentos das aulas e os depoimentos, tanto da 2ª quanto da 4ª série, coletados durante as aulas de Educação Física, mostraram que os alunos deram os primeiros passos para a construção do conhecimento na disciplina, pois reelaboraram certos conceitos do cotidiano e avançaram na direção de um conhecimento mais elaborado, bem como, demonstraram ter aprendido os movimentos ginásticos ensinados, apresentando um melhor domínio da técnica básica de sua execução. Estes resultados me permitem afirmar que, apesar da complexidade, dos conflitos e das

contradições presentes no interior da instituição escolar, é possível e necessário produzir conhecimento em Educação Física na escola, a partir do enfrentamento da realidade e do estabelecimento de rupturas.

A pedagogia, por meio de uma ampla reflexão, deve se esforçar para

[...] conduzir os alunos, todos os alunos, para a satisfação cultural escolar, para transformar a escola a fim de que ela coloque a satisfação cultural escolar no primeiro plano de suas preocupações (SNYDERS, 1988, p. 15).

Para tanto é necessário que a escola possibilite ao aluno produzir e apropriar-se de conhecimentos que alarguem a cultura primeira. Essa importante função da escola, que é a produção de novos conhecimentos, ficou relegada, na disciplina de Educação Física, a um plano inferior, à medida que a preocupação voltou-se para um ativismo e para “vencer” o programa da disciplina.

O desconhecimento da realidade escolar pela professora, recém-graduada em Educação Física, ocasionado pela ausência de oportunidades no processo da formação inicial, e as imposições centralizadas da administração escolar, parecem ter sido responsáveis por desvirtuar o papel formativo e educativo que cabe à Educação Física escolar.

Nesse sentido, parece necessário ultrapassar as imposições legais que muitas vezes levam o professor a uma prática “conteudista”, e centrar a atenção na produção do conhecimento no aluno, expressão utilizada por Saviani (1997, p. 129) que significa que “[...] o aluno não conhecia e passou a conhecer”. Para tanto é preciso mobilizar o aluno para a produção do conhecimento articulado e contextualizado, mediada pelo professor.

Refletindo-se sobre a necessidade de o aluno também produzir conhecimento, não é possível deixar de discutir em que consiste a aquisição do conhecimento escolar.

Não quero aqui realizar nenhuma forma de contraposição entre o conhecimento do cotidiano e o científico ou entre conceito científico e cotidiano, dentro de uma visão maniqueísta. Portanto, não se trata de negar,

desprezar ou depreciar os conceitos que foram construídos no cotidiano das crianças, mas de tomá-los como ponto de partida para uma ampliação do vocabulário, da linguagem, das expressões que encerram uma forma de pensar, elaborando e reelaborando conceitos em uma dimensão mais profunda, conceitos denominados por Vygotski de conceitos científicos.

Vygotski (1994, p. 75) destaca que os conceitos científicos têm importantes implicações para a educação e o aprendizado das crianças. Considera ainda que,

[...] embora esses conceitos não sejam absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham um importante papel na sua aquisição.

Portanto considero, como professora, que a escola tem uma tarefa importante e particular: proporcionar às crianças formarem conceitos científicos e ultrapassarem o conhecimento primeiro em busca de novos horizontes de possibilidades.

Não obstante, há autores que criticam essa contraposição entre conceito cotidiano e conceito científico, porque este último induz à idéia de uma ciência pronta, acabada, justamente em um momento em que as teorias da relatividade, do caos, põem em cheque essas certezas sobre a racionalidade das ciências derivadas das idéias iluministas. Por outro lado, os conhecimentos escolares são advindos do conhecimento acumulado nas diferentes áreas do saber humano, não sendo exclusivamente das ciências.

Considero importante, nesse momento, tornar mais clara minha posição sobre esta questão. Tomo, neste estudo, a concepção de conceito cotidiano e conceito científico de Vygotski (1998). Para o autor, os conceitos cotidianos são aqueles construídos espontaneamente, e os conceitos científicos são aqueles que são construídos no processo de aprendizagem, mediante o ensino de conhecimentos sistematizados. Vygotski (1998, p. 107) afirma que

Os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se

relacionam e se influenciam constantemente, fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.

Baquero (1998, p. 84), em sua análise sobre a obra de Vygotski e a aprendizagem escolar, assim se refere a conceitos científicos:

[...] processos psicológicos formados em cenários sociais específicos, que exigiram como base a existência de processos superiores “rudimentares” e, inclusive, de processos elementares, mas que sua aquisição não deve se reduzir a uma simples prolongação do desenvolvimento destes processos prévios. Os processos superiores “avançados” se distinguem dos “rudimentares” pelo maior grau de descontextualização dos instrumentos de mediação utilizados e pelo maior grau, por sua vez, de consciência e controle voluntário das próprias operações intelectuais que envolvem.

Nessa concepção, compartilhada neste estudo, a formação de conceitos científicos está relacionada ao conceito cotidiano, exercendo influências mútuas, mas não cabe à escola se prolongar neste último, nem mesmo manter-se nele, mas transpô-lo, superá-lo, na busca da consciência reflexiva das crianças.

Na visão de Vygotski (1998, p. 114),

A passagem para um novo tipo de percepção interior significa também a passagem para um tipo mais elevado de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las.

Portanto a escola, ao promover o acesso aos conhecimentos sistematizados, a conhecimentos mais elaborados, amplia o horizonte de percepção e de manipulação da criança sobre a realidade. Desta forma,

o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando

assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento, [desta forma] a consciência reflexiva chega à criança (VYGOTSKI, 1998, p. 115).

Nessa visão, os conceitos científicos se referem àqueles conceitos desenvolvidos no processo de escolarização que exercem grande influência no desenvolvimento mental das crianças, levando-as a uma consciência reflexiva que amplia seu horizonte de percepção da realidade. Esses conceitos são formados a partir do acesso aos conhecimentos produzidos histórica e culturalmente, aos quais, ao sofrerem uma transposição didática (PERRENOUD, 1993), eles oferecem condições para que sejam apropriados pelos alunos. Trata-se, portanto, da apropriação do conhecimento escolar, motivo pelo qual os alunos passam parte de sua vida em seu interior.

Smirnov, Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1969, p. 529) ressaltam que

No desenvolvimento intelectual dos escolares primários tem muita importância a aquisição de um melhor conhecimento da linguagem, principalmente a linguagem escrita, ou seja, que aprendam a ler e escrever, o que amplia grandemente suas possibilidades para adquirir conhecimentos (Tradução do autor).

Pelo visto, os autores atribuem grande importância ao desenvolvimento intelectual, uma vez que este permite a aquisição de novos conhecimentos, inclusive da própria linguagem, e, por conseguinte, uma ampliação das possibilidades para aquisição de conhecimentos. Esta é uma questão que necessita ser repensada no âmbito da Educação Física, no sentido de romper com a visão de que cabe a essa disciplina, prioritariamente, voltar-se para as questões que envolvem, apenas e exclusivamente, as práticas corporais. Há a necessidade de um comprometimento por parte

dos profissionais da Educação Física com o desenvolvimento intelectual dos alunos, com a linguagem oral e escrita.

A sala de aula ganhou um rótulo e é a ele que deve responder. A sala de aula é marginal para a Educação Física, pois ela é exclusiva daqueles conteúdos que tratam de educar o “intelecto”.

A experiência de sala de aula com o conteúdo de Educação Física, se analisada superficialmente, foi frustrante, mas indicou-me que determinadas concepções estão cristalizadas no “pensamento escolar” e precisam ser rompidas em sua raiz.

Historicizar, teorizar e refletir sobre os conteúdos da educação física não é uma prática comum na escola. As aulas de Educação Física, historicamente, sempre assumiram um caráter prioritariamente prático; neste sentido, tornou-se difícil romper com essa visão cristalizada. No entanto, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que buscou, ainda que de forma introdutória, romper com os padrões estabelecidos, na tentativa de construir um novo olhar sobre a Educação Física, foi fundamental para que as crianças conseguissem elaborar e reelaborar novos conhecimentos e começar a desenvolver a consciência crítica.

Extrapolar a atividade prática na intervenção pedagógica foi um desafio que exigiu reflexões e ações, tendo-se em vista a concepção de Educação Física presente na escola. No entanto, o professor tem o papel de socializar os conhecimentos historicamente construídos e culturalmente determinados sobre a ginástica. Neste sentido, busquei mobilizar os alunos por meio da apresentação de novos conhecimentos, utilizando-me de diferentes estratégias e procedimentos, de recursos didáticos e do apoio de espaços alternativos, e também pela capacidade artística. A partir das ações e reações das crianças, avalio que a proposta e os encaminhamentos dados proporcionaram resultados que podem ser considerados bons, se for levado em consideração o período da intervenção pedagógica.

A prática reflexiva, durante as aulas de Educação Física escolar, me fez compreender a necessidade de o professor estar disposto a aprender, a buscar novos conhecimentos sobre a ginástica, aspecto que também foi entendido

pela professora da escola. Esta reflexão crítica é necessária, favorecendo ao professor a compreensão do papel da ginástica enquanto conteúdo da Educação Física escolar.

As experiências vividas, fonte de conhecimento e aprendizado, levaram-me a acreditar que o desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora em Educação Física, voltada para a socialização e para produção do conhecimento escolar, requer, fundamentalmente, que o professor, enquanto responsável pelo cotidiano das aulas, conheça a proposta pedagógica que norteia o trabalho docente, empenhando esforços na coletividade para pô-la em prática, e ao mesmo tempo que esteja em constante processo de análise e reflexão, para possíveis reformulações. Para tanto, é necessário um comprometimento com a formação e educação das crianças, com a melhoria da escola e de suas condições.

Diante deste contexto, muito além do comprometimento, do desejo de desenvolver um trabalho de qualidade, é necessário que o professor de Educação Física tenha consciência dos determinantes históricos, políticos, culturais e sociais, das pressões exercidas pela macroestrutura. No entanto, não se pode incorrer no erro de alimentar sentimentos de impotência e conformação perante o que já parece estar posto, mas a partir desta conscientização, buscar meios para intervir de forma organizada e com competência, no seu *locus* de trabalho.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de minha intervenção pedagógica se fundamenta no professor como prático reflexivo. Nesta perspectiva, “O

processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Experenciando a docência em uma 2ª e 4ª séries possibilitou-me identificar e analisar situações presentes na prática pedagógica da professora de Educação Física, visando ao maior objetivo deste estudo: buscar subsídios para produzir conhecimento na área de ginástica e para a formação reflexiva do professor dessa disciplina.

Considerando o objetivo proposto, isto é, desenvolver uma prática participativa na escola, e tomando a escola como lugar onde os professores não só ensinam, mas também aprendem, posso afirmar que essa experiência converteu-se em um grande aprendizado.

O desafio de produzir conhecimento em ginástica escolar não foi fácil de ser enfrentado, pois exigiu o **conhecer-na-ação**, o **refletir-na-ação** e o **refletir-sobre-a-ação** em todos os momentos da prática participativa.

As experiências foram tomadas como essenciais, pela necessidade emergente de transformar a prática pedagógica em Educação Física. A investigação na ação por meio da intervenção pedagógica proporcionou momentos valiosos para reflexão e ofereceram subsídios para ampliar minha capacidade de analisar a realidade escolar e buscar meios para nela intervir. Neste sentido, considero necessário, no âmbito da formação de professores, assegurar uma preparação reflexiva e crítica aos futuros professores de Educação Física.

---

## PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN SCHOOL GYMNASTICS: THE REFLEXIVE PEDAGOGICAL PRACTICE IN ACTION

### ABSTRACT

This article aims at contributing to reflections on Physical Education, presenting a reflexive pedagogical experience. The investigation-in-action (ELLIOTT, 1994) mediated by the reflexive practice (SCHÖN, 2000) through observation, pedagogical intervention and interviews has been adopted as the theoretical-methodological referential. Two classes samples were taken whose target was to produce school knowledge. Concerning the reflexive process it was clearly evident that the students had taken their first steps in the sense of building their knowledge on physical education by working out daily concepts and moving towards the scientific conception (VYGOTSKI, 1998). Despite the institution's complexity, conflicts and contradictions, the results showed that it is possible to produce knowledge on physical education/gymnastics by developing the reflexive pedagogical practice, facing the reality and establishing ruptures. The investigation-in-action mediated by the reflections allowed precious moments to analyze the school

reality, as well as to search for means in order to intervene in this reality, and reconsider the initial formation of physical education teachers.

**Key words:** Physical Education. Gymnastics. Reflexive pedagogical practice.

---

## REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos meandros da educação física. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1991.
- ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, p. 21- 22, 1997.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TANI, Go; MANOEL, E.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth M. A. **Formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em setembro de 2002

Revisado em outubro de 2002

Aceito em novembro de 2002

---

**Endereço para correspondência:** Telma Adriana Pacifico Martineli, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, CEP. 87020-900, Maringá-Paraná. E-mail: tapmartineli@uem.br