

Reflexões sobre a importância do diálogo em um fazer pedagógico na educação física escolar

Priscila Errerias Bonfietti¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9846-5946>

Elaine Prodócimo²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2500-3668>

Resumo

Este relato de experiência apresenta reflexões sobre uma sequência de aulas de Educação Física sobre jogos e esportes de rebater, pautadas no conceito de diálogo de Paulo Freire. A experiência foi desenvolvida em 2018 com duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal do interior do estado de São Paulo. As aulas foram registradas em diários de campo e posteriormente analisadas com objetivo de identificar momentos em que o diálogo freireano poderia ter ocorrido. A relação dialógica entre educador e educando é essencial para que haja escuta das falas e gestos surgidos no desenvolvimento das aulas, que são desencadeadores do processo de aprendizagem. Ao revelar que a experiência poderia ter sido substancialmente diferente, seguindo os pontos levantados pela análise, consideramos ainda que os/as professores/as necessitam observar rigorosa e constantemente suas práticas pedagógicas para garantir o seu aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Paulo Freire. Diálogo.

Abstract

This article brings reflections of a sequence of Physical Education classes about hitting games and sports underpinned by Paulo Freire's conception of dialog. The experience occurred in 2018 with two groups of year one from Elementary in a public school at the countryside of estate of São Paulo. The classes were registered in a field diary and later analyzed in order to identify moments when the freireano dialog should be developed. The dialogical relationship between educator and student is essential so that words and gestures encountered during the classes can be really heard, providing a meaningful learning. After revealing that the experience could be substantially different following the analyzed aspects we consider that teachers need to review their pedagogical actions permanently and with rigorousness in order to improve them.

Keywords: Scholar Physical Education. Paulo Freire. Dialog.

¹Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2015), graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2020) e especialização em Gestão Escolar pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019). Atualmente é mestranda na Universidade Estadual de Campinas na área de Educação Física escolar e professora de educação física na rede municipal de Jarinu. E-mail: pri.e.b@hotmail.com

²Possui mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1994), doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e pós-doutorado na Universidade de Murcia (2013). Atualmente é livre docente da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, escola, violência, educação infantil e jogo. E-mail: elaineef@unicamp.br

O trajeto que me trouxe até aqui³

Recém-formada, fui aprovada em processo seletivo para trabalhar na rede escolar de uma cidade do interior de São Paulo. Apesar de haver estudado nos últimos quatro anos sobre o papel da Educação Física na atualidade e aprendido sobre as diversas vertentes teóricas que norteiam o fazer pedagógico de professores/as, não sentia confiança para atuar em nenhuma delas. As observações nos estágios foram minha principal fonte de inspiração naquele momento inicial de carreira, porém, nenhum dos docentes com quem estagiei seguia uma concepção específica da Educação Física, o que fez minhas primeiras aulas serem um misto de ideias que vi e ouvi.

Naquele mesmo ano, iniciou-se a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), criada por Dermeval Saviani⁴, no currículo da cidade. Carente de uma base epistemológica que auxiliasse na composição de minhas aulas, passei a ver sentido nessa concepção que estava sendo estudada nos encontros semanais de formação. Após três anos trabalhando respaldada na PHC, retornei ao grupo de estudos da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, denominado EscolaR, com objetivo de encontrar espaço para refletir sobre minhas práticas pedagógicas.

O grupo vinha estudando Paulo Freire, filósofo, educador e patrono da educação brasileira, em cujas obras defende a prática de uma pedagogia da libertação em oposição à educação bancária (FREIRE, 2000), em que o/a professor/a é tido/a como único/a detentor/a do conhecimento e o/a estudante é reduzido/a a mero receptáculo dos conteúdos, e que, tradicional e majoritariamente, é realizada no Brasil. Freire propõe um fazer pedagógico baseado no diálogo que, por sua vez, implica uma relação horizontal entre educando/a e educador/a.

No reencontro com o grupo, assumi a postura de pesquisadora da minha prática que, hoje, compreendo como característica inerente ao ser professora (FREIRE, 2018). Comecei a analisar minhas ações de forma sistematizada e, evidentemente, referenciada nas ideias freireanas. Como resultado desse processo, objetivamos, eu e minha orientadora de mestrado, não apenas partilhar meu percurso como educadora crítica, incluindo ponderações com as quais outros/as professores/as podem se identificar, mas, principalmente, exaltar a importância de trabalhos que, como este, coloquem a prática educativa sob a ótica da crítica reflexiva gerando transformações na atuação pedagógica.

Assim sendo, este artigo está dividido em três momentos. No primeiro, relato a experiência de uma sequência didática com 14 aulas de Educação Física sobre jogos e esportes de rebater, realizada em 2018 com duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal do interior do estado de São Paulo. No tópico seguinte, apresentamos reflexões feitas posteriormente, pautadas no conceito de diálogo de Freire. Por fim, fazemos algumas considerações gerais sobre a necessidade de professores/as assumirem a postura de pesquisadores/as de sua própria prática e produtores/as de conhecimento.

Relato de experiência

O papel da Educação Física escolar, embora ainda muito discutido, deixou legalmente de ter foco no desenvolvimento de habilidades motoras. Ainda que o movimento seja atributo essencial da disciplina, o objetivo da mesma, atualmente, segundo documentos oficiais como a

³ Os momentos que narram o processo de docência da professora foram escritos na primeira pessoa do singular, enquanto as análises, realizadas em parceria entre as autoras, na primeira pessoa do plural.

⁴ Dermeval Saviani, graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 2018) é possibilitar que os/as estudantes desfrutem práticas corporais inseridas no contexto cultural e analisem criticamente suas características, como o acesso às mesmas, padrões socialmente estabelecidos e preconceitos que as permeiam. Mesmo que isso represente um avanço para a área, muitas práticas pedagógicas permanecem incoerentes com essa visão (SPOLAOR; NUNES, 2020). Ademais, não é assumida nos documentos a concepção crítica de educação que tem como principal objetivo transformar a sociedade, procurando torná-la mais justa e democrática. A BNCC, que pode superficialmente parecer um avanço para a Educação Física ao inseri-la na área de linguagens, não traz explicações aprofundadas sobre o porquê desse enquadramento e o que isso significa para a atuação do professor, além de compactuar com uma visão tradicional de ensino principalmente ao pontuar habilidades e competências a serem alcançadas (NEIRA, 2018).

O tema escolhido para a sequência didática aqui exposta foi os jogos e esportes de rebater, mais especificamente a peteca, o badminton e o vôlei sentado. A classificação mais recente dos esportes é trazida pela BNCC. Nesse documento a peteca e o Badminton são descritos como exemplos de “Esportes de rede/parede” que não estão propostos às turmas de primeiro ano. Também não há menção sobre o vôlei sentado, bem como nenhum outro esporte para pessoas com deficiência. No entanto, a experiência aqui relatada não se limitou ao estabelecido na base por reconhecer a peteca dentro do tema “Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional” indicado aos primeiros e segundos anos do ensino fundamental e por acreditar que a associação com os demais conteúdos supracitados poderia beneficiar a apreensão do aprendizado pelas crianças.

Para além das habilidades que deveriam ser desenvolvidas segundo a BNCC (BRASIL, 2018) que englobam experimentar, fruir, recriar e explicar brincadeiras por meio de múltiplas linguagens, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos/as colegas e utilizando estratégias para resolver desafios, as aulas se alinhavam à PHC. O planejamento foi constituído de uma primeira ação, chamada de *prática social inicial*, com objetivo de proporcionar um prévio contato dos/as estudantes com o tema a ser desenvolvido e conhecer o que entendem sobre o assunto. A partir desse momento, ocorreram a *problematização*, que é a identificação dos problemas ou questões que envolvem o tema escolhido, e a *instrumentalização*, que é o acesso sistematizado ao conhecimento historicamente produzido sobre o assunto, propiciando respostas às questões surgidas. E, por fim, foram pensadas atividades que pudessem identificar a *catarse*, que representa o instante em que os ensinamentos são incorporados pelos/as estudantes (SAVIANI, 1984). O conjunto desses momentos, segundo a PHC, deve gerar uma forma mais consciente, coerente e eficaz de agir no mundo (SAVIANI, 1984).

Nesse sentido, a intenção era começar com os jogos de peteca, que já faziam parte do sobre origem, construção e práticas. Acrescentava-se, também, a finalidade de ampliar a autonomia e a socialização, além de refletir sobre preconceitos e consumismo. Buscando progredir de forma fluida para um esporte não convencional, pouco conhecido pelo grupo, passamos a abordar o Badminton para corroborar com as falas sobre consumismo e ampliar a vivência motora das crianças. Uma vez adentrado o campo dos esportes de rede, estudamos o vôlei sentado com o propósito de apresentar mais uma prática pouco trabalhada na escola, um esporte paralímpico, e prosseguir com as conversas sobre preconceitos e possibilidades.

O relato que será exposto nos próximos parágrafos aconteceu em uma escola localizada em um bairro recentemente urbanizado, cujos/as educandos/as advém tanto de condomínios vizinhos, quanto de comunidades próximas com situações bastante precárias. Por se tratar de instituição de período integral, os/as estudantes permanecem na escola por um período de nove horas. Durante o período ocorrem três pausas para refeições, sendo que o horário de almoço é seguido por meia hora de descanso, e as demais, são preenchidas com disciplinas que abarcam o currículo base e alguns conhecimentos extracurriculares, como esportes e expressão artística.

A escola conta com dez turmas e, conseqüentemente, dez salas de aula, de primeiro a quinto ano do ensino fundamental. Contempla uma biblioteca/sala de TV, o pátio da merenda, uma miniquadra coberta, dois pequenos pátios com declive descobertos, uma sala de música/dança com piso de madeira e espelhada e um campo de futebol que pode ser utilizado com certas restrições por ser emprestado do clube vizinho. Todos esses locais, no entanto, eram compartilhados entre todas as atividades, turmas e professores/as, e muitos sofrem influência do tempo (chuva e calor), o que nem sempre tornava fácil a sua utilização. No caso das turmas de primeiro ano aqui descritas, as aulas ocorriam no período da tarde, contando com momentos na sala de aula, na sala de TV e na miniquadra, e tinham duração de aproximadamente uma hora cada.

Na primeira aula, a *prática social inicial* constituiu-se em dois momentos. Primeiro, foi apresentado o tema a ser estudado e realizada uma sondagem com as crianças: Vocês conhecem os esportes de rede? O que são jogos de rebater? Quais existem? Como conheceram? Quais já jogaram? Quais materiais são utilizados nesses esportes? Como rebatemos? Vocês conhecem jogos com peteca? Como conheceram? Já vivenciaram? Conhecem alguma regra? Como surgiu a peteca? Você sabe como é feita uma peteca?

Os/as estudantes das duas turmas aqui relatadas, em geral, não sabiam o que eram os esportes de rede e acreditavam que o futebol e o basquete faziam parte dessa classificação, devido às redes que compõem o gol e a cesta. Para dar, então, andamento com as questões seguintes, expliquei brevemente o que são os esportes de rede e, assim, as crianças lembraram do vôlei, do tênis e do tênis de mesa (*ping-pong* para eles/as). Entretanto, quando perguntados sobre como são praticados, um estudante respondeu, por exemplo, que no tênis usa-se um taco para acertar uma bolinha no alvo, demonstrando que, mesmo os esportes mencionados, não eram de seu total conhecimento.

Em ambas as turmas, estudantes disseram que os materiais usados nos esportes de rede são bolas, redes e raquetes, o que indicou que não conheciam, ou ao menos lembravam, do Badminton, em que é necessária a peteca. Quando questionados/as sobre como se faz uma peteca e quais maneiras podemos brincar com ela, várias respostas apareceram. Contudo, a maior parte das crianças não conhecia a história da peteca e, quando um menino disse que havia surgido com os índios, os/as demais colegas ficaram descrentes da informação, expressando-se com “Hã?”, “Quê?”. Como nesse momento a intenção era apenas levantar as informações, essas dúvidas e ideias não tiveram continuidade nessa aula.

O segundo momento se sucedeu na quadra, onde foram oferecidas petecas às crianças para que, em pequenos grupos, brincassem de modo livre, iniciando o contato com o objeto.

Partindo para *problematização*, na segunda aula foram feitas indagações sobre quem pode praticar os esportes de rede, ao que prontamente responderam “Todos!”. Porém, quando um dos colegas mencionou os idosos e deficientes, as opiniões ficaram contraditórias. As posições pessoais apresentadas pelas crianças não foram registradas com detalhamento no caderno de anotações, apenas foi anotado que “alguns estudantes acham que idosos e deficientes podem praticar esportes de rede, outros não”. Novamente, as incertezas foram apenas levantadas para serem exploradas em outro momento mais adiante.

Com base no que foi colocado pelos/as estudantes, foi proposta uma atividade de novas formas de manuseio do material a fim de levantar, junto ao grupo, outras possibilidades de ação com a peteca. Como proposta de vivência, nesse dia, os/as estudantes foram divididos em duas equipes, sendo que uma ficava do lado de fora da quadra e outra, dentro. O objetivo era terminar o jogo com menor número de petecas em sua área. Se na aula anterior havíamos explorado as formas já conhecidas pelas crianças de brincar com a peteca, nesta, foi apresentada uma nova oportunidade de exploração. É interessante notar que, durante o jogo, na busca de ganhar a competição, muitos não tapeavam a peteca, mas a jogavam de qualquer jeito, ou seja, para obter a vitória desobedeciam uma das regras que havia sido esclarecida anteriormente.

Ao final da experiência, aproveitando a familiarização com as petecas, foi novamente perguntado aos/às estudantes se sabiam desde quando as mesmas existiam. Dessa vez, arriscaram respostas como: “Existe desde sempre”, “Surgiu há muito tempo”, “Desde quando nossos pais eram crianças”, “Foi o homem da empresa que criou”, “Existe desde que Deus criou”, “Desde os nossos avós”. Ainda seguindo na proposta de levantamento dos conhecimentos dos estudantes e buscando provocar neles a curiosidade sobre o tema, não houve um andamento dessa conversa nessa aula, as falas foram registradas para tratamento futuro juntos aos/às estudantes.

Buscando entender um pouco mais sobre o contexto histórico da peteca, foi solicitada como tarefa de casa uma entrevista, preparada por mim, a ser feita com algum adulto, que questionava: Você brincava de peteca quando era criança? Como? Quem ensinou você a brincar? Você tinha uma peteca própria? Como ela era? Essa tarefa, assim como os demais momentos de falas expositivas, apresentação de vídeos e exploração de novas brincadeiras, representava a *instrumentalização*, pois permitia às crianças o alcance de dimensões históricas e culturais envolvendo o tema. A partir das respostas obtidas com os familiares começaram a expandir o contato com elementos que possibilitavam formular respostas às perguntas lançadas. Nas terceira e quarta aulas foram lidas as entrevistas e realizadas as maneiras de brincar relatadas pelos familiares. Não foram feitos registros das brincadeiras relatadas e realizadas durante essa aula.

Na quinta e sexta aulas, foram apresentados às crianças um vídeo mostrando uma breve relação histórica da peteca com os povos indígenas e outro apresentando os modos que as diferentes regiões do Brasil constroem suas petecas. A partir daí, com o intuito de levar as crianças a refletirem sobre o consumismo em nossa sociedade e sobre as possibilidades de aproveitamento de material da própria casa, conversamos sobre o valor de uma peteca industrializada e sobre os custos de construí-la em casa, e os/as estudantes, durante o debate, chegaram à conclusão de que valia mais a pena fazer uma peteca do que comprá-la.

As crianças foram desafiadas a criar novas formas de jogos com petecas, incluindo outros materiais para ampliar as alternativas. Surgiram ideias como acertar a peteca dentro de um bambolê suspenso por uma corda, coelho sai da toca com peteca e jogos com raquetes. Cada grupo apresentou brevemente sua forma de jogar, convidando os/as colegas a participarem de sua brincadeira.

No sétimo encontro, construímos petecas com sacola plástica e folha de jornal e, em seguida, brincamos com elas. Aproveitei para questionar sobre o badminton: alguém já ouviu falar ou já assistiu um jogo de badminton? Sabem como se joga? Quais materiais são necessários? É um esporte de rede? Apenas um menino de uma das turmas sabia que são utilizadas peteca e raquete. Assistiram, portanto, na oitava aula, um vídeo com explicações sobre o tema, que apresenta também crianças que competem nesse esporte. Como a escola possuía raquete de badminton, as crianças puderam conhecer o material e experimentá-lo, revezando com a utilização de raquetes de brinquedo e as petecas confeccionadas por eles. Os/As estudantes demonstravam e verbalizavam as dificuldades e diferenças nas vivências.

A ampliação sobre os esportes de rede se deu nas nona e décima aulas. Problematizou-se: todos os jogos de rede são realizados com peteca? Será que deficientes praticam jogos e esportes? Vocês conhecem algum esporte de rede que seja para deficientes? Apesar dos/as estudantes terem conhecimento da existência do basquete em cadeira de rodas e algumas modalidades de corrida e natação paralímpicas, nunca tinham ouvido falar do vôlei sentado. Após a exibição de um vídeo explicativo, ficou evidente que tinham dúvidas sobre as condições de vida de pessoas com deficiência, duvidando que poderiam ter uma “vida normal” (palavras dos/as estudantes).

Partimos para uma brincadeira de arremessar e receber a bola em duplas, primeiramente, em pé e, depois, sentados. Discutimos sobre qual havia sido mais fácil e todos concordaram com a primeira opção. Um dos meninos acrescentou: “sentado a gente consegue se mexer

menos e no vídeo [que mostra os atletas], parece que é fácil, mas não é, não”. Encerramos o assunto conversando sobre superação e respeito às diferenças.

Durante o encontro de número onze, experienciamos minijogos de vôlei sentado utilizando bexiga para que a prática fosse adequada às características das crianças e proporcionasse uma vivência prazerosa.

Por fim, nas últimas três aulas, ocorreram quatro momentos que busquei analisar a ocorrência da *catarse* pelos/as estudantes e desenvolver a *prática social final*⁵. O primeiro momento constituiu-se na realização de desenhos sobre o que haviam aprendido durante a unidade didática, nos quais foram retratadas diversas práticas corporais experienciadas. Como segunda atividade, foram refeitas as questões do início do bimestre com anotações na lousa. Os/As estudantes, complementando uns aos outros, responderam que a peteca tem origem indígena⁶ e que pode ser confeccionada de diversas maneiras, não sendo necessária a compra de uma industrializada. Recordaram que a palavra “peteca” significa “tapear” na língua tupi, fato que contribuiu para entenderem o motivo de se jogar tapeando a parte de baixo do objeto. As turmas demonstraram melhor compreensão sobre o que são os esportes de rede, citando inclusive o Badminton e os materiais necessários para praticá-lo. Por fim, após relatarem um pouco sobre o que aprenderam das modalidades, realçaram que todos podem praticá-las, dessa vez, incluindo idosos e pessoas com deficiência.

Num terceiro instante, foi proposta a criação de jogos associados ao tema estudado, dessa vez, que pudessem ser realizados tanto na escola quanto em casa. Foi especialmente significativo ouvir o retorno das crianças que propuseram atividades em casa. Algumas famílias utilizaram uma peteca industrial para jogar, outras construíram novas petecas, e brincaram em roda, de bobinho ou com raquetes. Ainda houve aquelas que aproveitaram as petecas confeccionadas na escola e usaram da criatividade tentando adaptar o vôlei sentado com esse material.

Na última aula, as crianças ficaram livres para praticar qualquer atividade que quisessem, não sendo obrigatório que as brincadeiras estivessem relacionadas ao conteúdo estudado. Foram disponibilizados diversos materiais e, dentre eles, os utilizados nos encontros do bimestre, para observar se, em um momento espontâneo, os/as estudantes fariam uso das aprendizagens. Foi gratificante ver que a maior parte optou por continuar vivenciando o vôlei, a peteca e o badminton, fazendo suas adaptações, usando a criatividade e demonstrando os conhecimentos assimilados.

Diálogos silenciados

Ao final do relato de experiência, prontamente é identificada a possibilidade de a sequência abranger outros jogos e esportes de rebater, porém a escolha foi focar em alguns, explorando-os melhor, ao invés de abordar muitos de maneira superficial. Além disso, não há dúvidas que outros olhares poderiam ter levado a diferentes caminhos, contudo, no contexto investigado, o trajeto seguido pareceu o mais pertinente e oportuno ao grupo. Outras possibilidades foram propostas posteriormente com outras crianças, aproveitando a confecção de materiais como petecas, raquetes e bolinhas para abordar a reciclagem, para aprofundar o tema das desigualdades sociais e o consumismo, por meio de indagações como o que costumam pedir de presente de aniversário e as dificuldades e possibilidades para aqueles/as que não

⁵ A “prática social final” tinha a intenção de expandir os aprendizados para fora das aulas, para um contexto macro. Todavia, Saviani (2015) elucida que esse termo suporia a possibilidade de encerramento ou esgotamento da prática social e, por isso, apesar de utilizado por mim na época, não é mais empregado.

⁶Estudiosos apresentam duas origens diferentes para a peteca. Uma remete à China e é chamada Jianzi, porém é jogada de maneira diferente da que conhecemos no Brasil, pois não é permitido utilizar as mãos durante o jogo. A brincadeira que faz parte da tradição brasileira surgiu com os índios tupis e inclusive a palavra “peteca” se origina da língua tupi e significa tapear (TEIXEIRA, 2006).

ganham brinquedos vindos da loja e análises de comerciais infantis, mostrando a riqueza de problematizações possível. Em suma, todo o desenvolvimento do tema relatado neste trabalho foi pensado para turmas de primeiro ano, o que reforça a escolha de certas práticas em detrimento de outras.

Contudo, as ponderações que procuramos fazer agora são relacionadas ao conceito de diálogo de Paulo Freire. O autor esclarece que diálogo é palavra que transforma o mundo, é práxis (FREIRE, 2000), ou seja, a ação que, passando pelo processo de reflexão, torna-se um novo modo de agir (ZITKOSKI, 2008). Fazendo oposição à palavra oca, que é alienada e alienante, e a qualquer intenção de depósito ou imposição de verdades. O diálogo é o encontro de indivíduos, sempre inacabados, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2000).

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los (FREIRE, 1989, p. 17).

A relação dialógica, portanto, tem caráter horizontal e inspira confiança em ambas as partes de modo que se sintam seguras para expor suas opiniões, para concordar e discordar de forma verdadeira e humilde. “Para Paulo Freire, humildade é uma exigência de todo educador e educandos, que consiste na luta em favor do respeito e dever irrecusável de defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética” (REDIN, 2008). Portanto, o significado de humildade expresso pelo autor difere do senso comum que a assemelha à modéstia e vem embutido de amor, tolerância, luta por direitos e respeito consigo próprio e com os outros (REDIN, 2008). Por isso mesmo, a dialogicidade exige escuta real, que “é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2018, p.117). O autor elucida que essa escuta que deve ter o/a educador/a libertador/a significa “falar com eles”, ou seja, expor ideias aos/às estudantes sem imposição ou arrogância de quem sabe tudo ou de quem se coloca no lugar de salvador, pois, caso contrário, o elitismo/autoritarismo é reforçado (FREIRE, 1989).

Ao compreender, hoje, o diálogo como essencial na educação, pontuamos alguns momentos que poderiam ter sido essencialmente diferentes na experiência narrada. O principal, que tem relação direta com todos os demais, foi o planejamento, em que, de antemão, foi organizado o conteúdo e a forma que se daria o ensino sem deixar brechas para que o diálogo conduzisse os próximos passos. A PHC não propõe que o plano seja inflexível, mas a exigência da escola para entregar um documento fechado e a pouca experiência profissional fizeram com que o procedimento se desse dessa forma, contradizendo o proposto na pedagogia freireana, em que a escolha dos temas é realizada a partir do diálogo entre educadores/as e educandos/as, em um processo denominado levantamento do universo temático.

Não defendemos o fazer pedagógico irrefletido que ignoraria planejamento e pesquisas prévios sobre o tema, mas que, ao encerrar o plano em si mesmo, a escuta real perde o sentido. “A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licenciado, por isso irresponsável” (FREIRE, 1989, p. 16). Devido ao seu caráter leve, livre e afetivo, há quem acredite que o diálogo não tem a seriedade da pesquisa de laboratório ou da leitura de livros (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). No entanto, ao estarem abertos ao mundo e ao mesmo tempo comprometidos com a investigação, os indivíduos, realizam, na oralidade, rigorosas reflexões.

Estabelecer conversas com os/as estudantes, realizar perguntas e querer que os/as mesmos/as participem ativamente das aulas representa um avanço positivo, visto que grande parte das aulas no país permanece centrada no conhecimento do/a professor/a. Todavia, quando

as respostas das crianças são ouvidas, e até mesmo anotadas, sem gerarem modificações no curso das aulas, não há o verdadeiro diálogo citado por Paulo Freire. Esse caso mais se assemelha ao/à professor/a que, julgando ter a opinião mais válida ou mais verdadeira, objetiva que, ao final da unidade, os/as estudantes a tenham absorvido.

Frisamos que, em nenhum momento, Paulo Freire propõe a anulação daquilo que o/a professor/a acredita ou tem conhecimento. Enfatiza em suas obras a impossibilidade de educadores/as serem neutros, jamais devendo abdicar sua postura, sem por isso estarem fechados/as aos argumentos de outrem e muito menos querendo impor-lhes os seus (FREIRE, 1989; 2000; 2018). Esclarece que

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a falar *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele* (FREIRE, 2018, p.111).

Na primeira aula, em que foram realizadas aquelas perguntas, as respostas foram registradas, contudo nem todas foram levadas em consideração e, mesmo as que foram, deixaram de ser retomadas nos momentos seguintes para devida associação entre a bagagem dos/as estudantes e a ampliação do conteúdo que se apresentou nas próximas aulas. Quando as entrevistas feitas com os familiares eram lidas, as falas do primeiro encontro ganhavam vida, mas essa ligação carecia da intervenção da professora para ser identificada. Era indispensável que algumas frases conectassem os discursos, como “Muitos pais e mães responderam que brincavam de peteca, então, realmente, ela já existia na infância deles, como alguns de vocês disseram”, evoluindo para “Alguns avós também contaram que aprenderam a brincar de peteca com seus pais, o que significa que ela existe há ainda mais tempo”. Ou até mesmo, “A maioria dos familiares conta que fabricavam sua peteca em casa... Será que os colegas têm razão em pensar que foi o homem da empresa que a criou originalmente?”.

Esse último argumento é outra demonstração de como foram ignoradas falas potentes que desencadeariam uma busca mais profunda sobre o consumismo, ou poderia ainda ter sido o ponto de partida para investigar as diferenças entre os brinquedos industriais e os confeccionados em casa. Segundo Freire (2018, p. 115-116),

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine a sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo.

As perguntas da entrevista enviada como tarefa poderiam ter sido pensadas junto com os/as estudantes, pois o processo de investigação, como nos elucida Freire (2000) deve ocorrer junto com os/as educandos/as. De nada adianta o/a professor/a, ao recolher as falas, dúvidas e impressões dos/as estudantes, iniciar uma pesquisa cujo resultado retornará à aula pronto. Ademais, as respostas das questões poderiam ter sido ponto de partida não só para as associações já destacadas acima, mas também para falar sobre o tapear, a diversão de confeccionar brinquedos e a possibilidade de jogar com os/as colegas e não somente contra.

Ainda na primeira aula, a proposta de brincar livre com as petecas não foi pensada para averiguar as formas já conhecidas pelos/as estudantes de explorá-las e evidenciar possíveis curiosidades e limitações, mas, meramente, para iniciar a experimentação do material. Por isso mesmo, não existe nenhuma anotação no diário de campo sobre os modos revelados. O propósito pairou em torno da necessidade da aula de Educação Física proporcionar momentos práticos. Sem negar essa característica fundamental da área, é preciso tomar cuidado para que as atividades não recorram ao antigo modelo do “fazer por fazer” (GHILARDI, 1998).

No segundo encontro, a brincadeira de batalha de petecas proporcionou ganchos para se discutir a origem da palavra peteca e ajudar as crianças a compreenderem a forma proposta de lançá-la naquele jogo (tapeando). Explorar esses gatilhos demandava sensibilidade para enxergar as falas do corpo. Freire e Faundez (1985) lembram que nossa primeira linguagem é a corporal e, mesmo assim, geralmente, a desvalorizamos em detrimento da escrita e da oralidade. Na realização dos gestos, o corpo pergunta e abre portas para novos diálogos. No entanto, houve pouca receptividade à gestualidade apresentada e muita insistência para que jogassem do “jeito certo”. Esses mesmos corpos suscitavam ali conversas sobre trapaças, (des)cumprimento das regras e adequação do jogo.

No processo de criação de brincadeiras, foi dado maior valor para algumas, considerando outros/as alunos/as como “pouco criativos/as”, deixando de enxergar o que estava nas entrelinhas de cada produção, o quanto cada uma delas falava sobre os/as estudantes, seus contextos, suas situações-limites. Na oitava aula as crianças expunham durante a prática as dificuldades que estavam sentindo ao praticar o Badminton, assim como na décima primeira aula, na realização do vôlei sentado com bexiga, as crianças constantemente ficavam de joelhos para rebater, o que era contra as regras e revelava estranhamentos, mas, sobretudo, enfatizava oportunidades de diálogo.

Ao apresentar os vídeos, algumas falas feitas anteriormente pelos/as estudantes, poderiam novamente ser retomadas para o conhecimento ser construído de forma reflexiva, com mais sentido. Por exemplo, "Até aqui tínhamos visto que a peteca já existia na infância dos nossos pais e avós. E agora? O que esse vídeo traz de nova informação pra gente? Foi o homem da empresa que a criou? Foi Deus?" ou "Algum dos modos de se fazer peteca mostrado no vídeo é igual aos que vimos nas entrevistas com os familiares? Essas pessoas pagaram por esses materiais?". Para ampliar a compreensão sobre dimensões históricas e culturais, poderiam ser somados debates sobre os motivos do fazer singular de cada povo.

A falta de anotações no diário de campo sobre as conversas realizadas após os vídeos evidencia como a escuta e, conseqüentemente, o diálogo freireano, não eram compreendidos naquela época como elementos essenciais. Está escrito que as crianças chegaram à conclusão de que valia mais a pena fazer uma peteca do que comprá-la, mas não está registrada nenhuma explicação de quais argumentos levaram a esse olhar. Havia o objetivo de que elas alcançassem determinado conhecimento e, com esse foco, discursos contrários eram despercebidos ou silenciados ao invés de trazidos para discussão. “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 2000, p.80).

Ao apresentar o vídeo sobre Badminton praticado por crianças, poderia ter sido debatido sobre a ocorrência de projetos sociais de esportes e as oportunidades de se praticar Badminton, a sua ocorrência no bairro, nas famílias, o acesso aos equipamentos, entre outros.

Ao abordar o vôlei sentado, a intenção era levar os/as estudantes a enxergarem que pessoas com deficiência participam de brincadeiras e esportes e que existem esportes especificamente criados para elas. Quando, ao final do bimestre, é questionado quem pode praticar jogos e esportes e os/as estudantes respondem “todos”, incluindo as pessoas com deficiência, o assunto é dado por encerrado. Mas, quais discursos ficaram por trás dessa conclusão? Isso só poderia ter sido percebido por meio da sensibilidade na observação e na escuta. Quais as reações as crianças tiveram ao jogar o vôlei sentado? Quais as falas que apareceram durante a prática? Será que a conclusão das crianças não se deu por um sentimento de compaixão?

Poderia ter sido averiguado se havia familiares com deficiência, o modo como vivem, a forma como reagem ao conhecer essas pessoas... Outra vez, o processo investigativo foi empobrecido, pois, sozinha, a docente identificou o problema – a desconfiança de que pessoas com deficiência não podem ter uma “vida normal” –, buscou algumas soluções – assistir e experimentar o quanto esses indivíduos podem ser mais capazes e habilidosos que sujeitos sem deficiência – e as apresentou para as crianças, limitando o surgimento de outras perguntas,

respostas e curiosidades. “Continuamos a discursar respostas a perguntas que não nos foram feitas, sem sublinhar aos alunos a importância da curiosidade indispensável às perguntas e às respostas” (FREIRE, 2019, p. 133).

Enfim, apontamos como a escuta real dos/as estudantes, de suas falas e gestos, poderia ter motivado inúmeros diálogos, que acarretariam em um ensinamento mais compreensível e relevante ao cotidiano dentro e fora da escola. Para além do que as crianças poderiam ter melhor assimilado, que descobertas a professora não alcançaria com elas? “O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Malgrado as diversas críticas, reconhecemos que a constituição docente é processo contínuo e que deve ser abraçado com carinho. As condições pessoais e profissionais de professores/as implicam uma caminhada passo a passo, em que a busca constante de melhorias é tão imprescindível quanto o respeito ao seu ritmo singular. Na sequência didática narrada neste artigo, as crianças participaram de aulas prazerosas e ampliaram seu conhecimento sobre o tema abordado, elaborando novas ideias, o que foi demonstrado ao longo do percurso e em atividades avaliativas realizadas das últimas aulas, quando foram comparadas as respostas fornecidas nos primeiros e no décimo segundo encontro. Se, a princípio, não sabiam a origem da peteca, o que eram esportes de rede, como se joga Badminton e ainda quem pode praticar tais atividades, ao final do bimestre expressaram não apenas verbalmente essas respostas, mas através de criação e execução de novas brincadeiras relacionadas ao tema.

Isso indica que, mesmo com as limitações, que hoje conseguimos visualizar, a docente já estava iniciando um percurso a favor do ensino dialógico. Percurso que segue trilhando e, portanto, não haveria sentido se todas essas observações fossem feitas para depreciar ou descartar o que foi feito no passado.

E agora, o que aprendeu a professora?

Neste artigo, buscamos analisar, a partir dos relatos feitos nos registros no caderno de anotações de uma professora, os momentos de uma experiência no contexto da Educação Física escolar em que o diálogo no sentido freireano poderia ter sido estabelecido, gerando oportunidade de um ensino mais significativo, reflexivo e crítico. Somente após iniciada reflexões sobre a própria prática fundamentada sobre sua atuação junto ao grupo de estudos EscolaR – FEF/UNICAMP, notamos certas acomodações antes despercebidas. A própria organização do presente relato foi pensada para exemplificar o que dizemos agora. Ao ler primeiro o relato de experiência, o/a leitor/a se depara com atividades, vivências e respostas interessantes, em suma, um planejamento considerado “bem sucedido”, tendo em vista que as crianças demonstraram por meio de falas, desenhos e práticas a ampliação de seus conhecimentos sobre o conteúdo trabalhado, que todo conteúdo planejado foi executado dentro do prazo e todos os objetivos propostos foram atingidos. Contudo, destacamos, ao longo do texto, aspectos que foram revistos, demonstrando que a observação superficial de uma prática pedagógica, pode gerar a falsa ideia de dispensabilidade do aperfeiçoamento.

A possibilidade de melhorar a atuação docente só existe quando se pensa criticamente sobre o que se realiza (FREIRE, 2018). E essa criticidade carece de honestidade, pois “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser e por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (FREIRE, 2018, p.40). Contudo, a transformação exige que a reflexão acerca da prática seja seguida de nova ação coerente com as descobertas. Do mesmo modo, demanda consciência de que esse ciclo ação-reflexão-ação não se encerra. Estamos cientes, entretanto, que esse assunto carece de outras análises aprofundadas visto que a honestidade a que nos referimos aqui não diz respeito apenas à boa vontade de educadores/as.

Muito há que se mudar nas formações inicial e continuada, ainda deficitárias na oferta de subsídios para que professores/as desenvolvam seus trabalhos de forma reflexiva.

Ainda encontramos, recorrentemente, aulas de Educação Física com caráter espontaneísta, tecnicista e biologicista. Isso não deve, todavia, fazer com que professores/as em busca de uma atuação mais consciente se deem por satisfeitos/as na realização de qualquer prática que escape a essas. Fazer muitas perguntas aos/às estudantes, incluir rodas de conversa e levar aos/às educandos/as discursos humanitários em favor da igualdade de gênero, raça, entre outros, não representa por si só um fazer pedagógico no viés crítico, muito menos, uma prática docente dialógica.

Da mesma forma que manter uma relação de proximidade com os/as estudantes, conversando com eles/as dentro e fora de aula, nem sempre indica uma pedagogia dialógica. Dizemos isso, porque a professora citada neste trabalho é profundamente apaixonada por “seus/suas” educandos/as, aproxima-se deles, troca ideias, se interessa por seus modos de vida. O que certamente contribui para que tenha seu respeito e carinho, mas, como demonstra o relato aqui exposto, não a faz automaticamente relacionar esses conhecimentos com o desenvolvimento do conteúdo e da curiosidade dos/as estudantes.

Considerando que as aulas analisadas no presente estudo sempre foram elaboradas pensando o que e de que forma oferecer o melhor às crianças e que jamais foram ignoradas conscientemente suas falas e suscitações de diálogos, concluímos que, apesar da serventia das boas intenções, somente a pesquisa com rigorosidade metódica⁷ permite desvencilhar-se do olhar ingênuo e transformar substancialmente a atuação pedagógica.

É natural que tenhamos certa dificuldade de compreender e pôr em prática o diálogo verdadeiro porque o Brasil nasceu de cima pra baixo, com a população temendo seu superior (FREIRE, 1989), e conseqüentemente cresceu sem saber dialogar (FREIRE, 1967). Daí a incontestável urgência de estudar, assimilar e incorporar esse diálogo que se faz imprescindível na educação libertadora, pois “A dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador” (FREIRE, 2019, p. 130).

Muitos professores/as não notam que seu trabalho tem relação direta com a transformação da sociedade, visto que estão diariamente em contato com cidadãos em formação, em uma posição que serve de exemplo, que influencia. É comum encontrarmos educadores/as que desejam uma sociedade mais justa e democrática e que, ao mesmo tempo, atuam em suas aulas de maneira contraditória por não atrelarem aquilo que pensam ou desejam com o que falam e fazem. Como já dizia Freire (1989, p.16),

Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras “inflamadas”, porém contraditadas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro.

Freire (2018) ainda acrescenta que, se não solucionamos permanentemente nossa ignorância, não seremos também capazes de fazê-la superada em nossos/as educandos/as. Por isso, finalizamos citando que nunca pode o/a professor/a esquecer que “o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 2018, p.95).

⁷ Rigorosidade metódica, para Freire, diz respeito a um caráter sério, disciplinado, exigente, esforçado, competente, autovigilante e permanente de realizar a pesquisa (STRECK, 2008).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GHILARDI, Reginaldo. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Motriz**. v. 4, n. 1, p. 1-11, Junho, 1998.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.
- REDIN, Euclides. Humildade (verbete). *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 212-213.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.
- SPOLAOR, Gabriel da Costa; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Rola bola: dispositivo que produz guetos culturais. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, v. 34, n. 4, 2020. p. 623-637.
- STRECK, Danilo R. Rigor/rigorousidade (verbete). *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 362-364.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. Quem ganha fica? Os jogos e brincadeiras na escola. **Revista Digital Ef. Desportes**, v. 1, n. 101, 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd101/jogos.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade (verbete). *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 117-118.