

**Pedagogia do movimento: o equilibrar-se nas aulas de educação física em diferentes níveis de ensino**

**Movement pedagogy: balancing physical education classes at different levels of education**

**Pedagogía del movimiento: equilibrar las clases de educación física en diferentes niveles de educación**

Recebido: 02/05/2020 | Revisado: 03/05/2020 | Aceito: 07/05/2020 | Publicado: 14/05/2020

**Ariane Boaventura da Silva Sá**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3307-7832>

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

E-mail: [ariane.boaventura@hotmail.com](mailto:ariane.boaventura@hotmail.com)

**Ellen Grace Pinheiro**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8438-1717>

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

E-mail: [ellen\\_gr@yahoo.com.br](mailto:ellen_gr@yahoo.com.br)

**Anderson Gerim Rowiecki**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7472-3234>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Brasil

E-mail: [anderson.rowiecki@ifpr.edu.br](mailto:anderson.rowiecki@ifpr.edu.br)

**Resumo**

Atualmente, um dos maiores desafios da Educação Física continua sendo a discussão teórica aliada aos procedimentos das aulas práticas. Assim, o objetivo do estudo foi analisar as possibilidades e limitações do tema “equilibrar-se”, baseado na proposta da Pedagogia do Movimento, em diferentes níveis de ensino, nas aulas de Educação Física. Para isso, adotou-se o método descritivo do tipo relato de experiência. A mesma proposta de plano de aula foi aplicada em três diferentes turmas, sendo elas, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior (curso de Licenciatura em Educação Física). Após as análises dos relatos, foi-nos possível identificar semelhanças entre as intervenções, tais como: aceitação da proposta de aula e sentimentos de motivação e satisfação em trabalhar em grupo. Já as

diferenças se deram quando os alunos, no Ensino Médio apresentaram receio em tocar no colega e no Superior o medo e a insegurança não se destacaram como nos outros níveis de ensino. Por fim, concluímos que há potencial nessa proposta pedagógica e não identificamos limitações.

**Palavras-chave:** Relato de experiência; Equilibrar; Proposta pedagógica.

### **Abstract**

Currently, one of the biggest challenges in Physical Education remains the theoretical discussion combined with the procedures of practical classes. Thus, the objective of the study was to analyze the possibilities and limitations of the theme “balance yourself”, based on the proposal of Pedagogy of the Movement, at different levels of education, in Physical Education classes. For this, the descriptive method of the experience report type was adopted. The same lesson plan proposal was applied in three different classes, namely, Elementary, High School and University (Physical Education Degree). After analyzing the reports, it was possible to identify similarities between the interventions, such as: acceptance of the lesson proposal and feelings of motivation and satisfaction in working in groups. Differences, on the other hand, occurred when students in High School were afraid to touch their classmates and in University, fear and insecurity did not stand out as in other levels of education. Finally, we conclude that there is potential in this pedagogical proposal and we have not identified limitations.

**Keywords:** Experience reports; Balance; Pedagogical proposal.

### **Resumen**

Actualmente, uno de los mayores desafíos en Educación Física sigue siendo la discusión teórica combinada con los procedimientos de las clases prácticas. Así, el objetivo del estudio fue analizar las posibilidades y limitaciones del tema "equilibrarse", basado en la propuesta de la Pedagogía del Movimiento, en diferentes niveles de enseñanza, en las clases de Educación Física. Para esto, se adoptó el método descriptivo del tipo de informe de experiencia. La misma propuesta para un plan de lección se aplicó a tres clases diferentes, a saber, primaria, secundaria y educación superior (curso de Educación Física). Después de analizar los informes, fue posible identificar similitudes entre las intervenciones, tales como: aceptación de la propuesta de la lección y sentimientos de motivación y satisfacción al trabajar en grupos. Las diferencias, por otro lado, ocurrieron cuando los estudiantes de la escuela secundaria tenían miedo de tocar a sus colegas y en la educación superior, el miedo y la inseguridad no

se destacaban en otros niveles de educación. Finalmente, concluimos que hay potencial en esta propuesta pedagógica y no hemos identificado ninguna limitación.

**Palabras clave:** Relato de experiencia; Balanceo; Propuesta pedagógica.

## 1. Introdução

Ao pensarmos na Educação Física, na maneira como ela se estrutura atualmente, percebemos que um dos desafios mais recorrentes, perpassa pela aplicação das teorias nas aulas práticas e o entendimento dos alunos em relação aos conteúdos propostos. Essa dificuldade é percebida já durante a formação universitária e, conseqüentemente, tem se estendido para as aulas de Educação Física no contexto escolar.

Souza *et al.* (2013) mencionam a importância da relação teoria e prática ser trabalhada por toda a formação inicial, já que quando se fala em formação de professores é preciso abordar os conteúdos de modo inter-relacionado para que ele se materialize nos diferentes espaços de atuação. Nesse sentido, os autores ressaltam que embora haja inúmeras discussões sobre a relação teoria e prática e, também sobre a legitimidade dos conteúdos da Educação Física, no contexto escolar, ainda não se esgotaram as resoluções, uma vez que vários meios interventivos vêm sendo propostos como forma de efetivar o que se ensina e/ou se aprende na teoria, e o que se aplica na prática e nas ações cotidianas com os alunos.

Para que a relação entre os conteúdos vistos na escola e, as demandas reais dos alunos se efetivem, Rufino *et al.* (2017) destacam a importância do desenvolvimento de uma prática docente, que compreenda uma série de ações determinadas por várias condicionantes como; questões sociais, materiais e de infraestrutura; os planos de carreira docente; as políticas educacionais, entre outras. Esses fatores, torna à prática docente dinâmica justamente por se desenvolver conforme o contexto ao qual está inserida. Não obstante, sua síntese dentro de um indivíduo – isto é, o professor – é a relação estabelecida com as esferas já mencionadas.

Levando em consideração o que foi exposto, o presente estudo busca elucidar experiências práticas baseadas na teoria da Pedagogia do Movimento, elaborada para a área da Educação Física, a fim de apontar limites e potencialidades, bem como as diferenças e semelhanças identificadas durante a aplicação em realidades distintas. Entendemos que a implantação, análise e discussão de novas perspectivas didáticas, seja uma forma interessante de tentar contribuir para uma formação sólida, consciente e objetiva do aluno. Isso tudo, pensando não apenas nos alunos dos cursos de graduação em Educação Física, no Ensino

Superior, mas também, na educação básica que será que será diretamente impactada por esses futuros professores.

Nessa esteira de pensamento, visando colocar em prática, nos propomos vivenciar a teoria da Pedagogia do Movimento, estruturada por Hildebrandt-Stramann & Taffarel (2017). A partir da proposta dos autores foram estruturadas aulas baseadas no tema “equilibrar-se”, de modo a verificar as possibilidades do trato pedagógico nos diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior).

É importante mencionar que a perspectiva da Pedagogia do Movimento entende a escola como um lugar propício para se movimentar, sendo que o movimento é visto como um princípio geral na organização e configuração da escola, devendo transformar-se em uma parte construtiva de aprendizagem e de vivência no ambiente escolar (Hildebrandt-Stramann, 2009). Nesse sentido, estão ancorados conceitos de educação que compreendem que o processo formativo vai além da aprendizagem cognitiva, abarcando também os sentidos e o corpo do aluno (Hildebrandt- Stramann & Taffarel, 2017).

O movimentar-se requer um diálogo com os outros seres humanos e consigo mesmo, com o mundo, com a natureza, com os diversos espaços e demais elementos da cultura humana (Hildebrandt-Stramann, 2013, *apud* Hildebrandt-Stramann & Taffarel, 2017). Já acerca da temática “equilibrar-se”, Hildebrandt- Stramann e Taffarel (2017, p. 83) explicam que

[...] quando tratado pedagogicamente na escola, perpassa muitas disciplinas, muitas matérias, muitos temas. Desde a noção de ‘não cair’ até as complexas leis da gravidade. O sentido da ação de equilibrar, quando tratado pedagogicamente nas aulas de Educação Física, fica no desafio e na tensão entre ‘perder o equilíbrio’ e ‘recuperar o equilíbrio’. As vivências de movimentos de ‘ficar numa situação flutuante’ será mais intensa quanto mais conseguirmos reequilibrar o corpo, os membros, de uma situação de alto risco, para uma posição normal, e a partir da estabilidade obtida, buscar novamente o desequilíbrio e o equilíbrio. Esta tensão pode ser gerada em diferentes situações. O problema a ser resolvido pelos alunos é, em primeiro lugar, descobrir características de construção para situações de equilíbrio que são atraentes, em que os alunos podem colher para si experiências em tentativas repetidas.

A partir desses pressupostos, o objetivo do estudo foi analisar as possibilidades e limitações do tema “equilibrar-se”, baseado na proposta da Pedagogia do Movimento, em diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) nas aulas de Educação Física.

## 2. Metodologia

Este trabalho trata-se de um estudo descritivo como preconiza Pereira et al. (2018). É do tipo relato de experiência e, foi elaborado no contexto da disciplina “A formação inicial em Educação Física”, do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, realizada na Universidade Estadual de Maringá (UEM), no estado do Paraná. A teoria utilizada para a aplicação das aulas foi a Pedagogia do Movimento, descrita por Hildebrandt-Stramann & Taffarel (2017), no livro “Formação de professores e trabalho educativo na Educação Física”.

Foram desenvolvidas duas atividades que tinham como temática central o “equilibrar-se”, pautando-se em direcionamentos do movimento estático. Uma das atividades instigava os alunos a criarem suas próprias possibilidades de equilíbrios, usando como apoio apenas partes do corpo que eram indicadas pelo(a) professor(a). A outra atividade trabalhava formas de equilíbrio com apoio em outro colega, ou seja, em duplas, que já eram previamente demonstradas.

A mesma proposta de plano de aula foi trabalhada em diferentes níveis de ensino, sendo eles, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior, pois havia a intenção de verificar, neste estudo que relata experiências pedagógicas, como os alunos, com idades distintas, se comportariam diante da proposta, baseada na Pedagogia do Movimento descrita por *Ibidem* (2017). Participaram dessa proposta interventiva 35 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Dr. Felipe Silveira Bittencourt, na cidade de Marialva-PR; 30 alunos do 1º ano do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Paraná, Campus Ivaiporã-PR; e 21 alunos do 4º período do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus-AM.

A escolha dos locais de aplicação das aulas se deu de modo intencional, por serem onde os pesquisadores atuavam como professores de Educação Física. Além disso, as turmas também foram escolhidas intencionalmente, no caso do Ensino Fundamental foi escolhida a turma por coincidir o planejamento escolar com o conteúdo do plano de aula a ser aplicado (ginástica) e a disponibilidade semanal de infraestrutura da escola, para as aulas de Educação Física (quadra coberta). Já no Ensino Médio, essa escolha foi ocasionada por ser a turma em que o conteúdo de ginástica estava sendo abordado no bimestre no qual o plano de aula foi aplicado. Por fim, no Ensino Superior a turma trabalhada foi a única, na Instituição, que possuía a disciplina intitulada “Ginástica: fundamentos técnicos e didáticos” como parte da grade curricular daquele ano letivo. Ao todo foram necessárias três aulas distintas: uma em

cada nível de ensino, para desenvolver as ações, promover discussões e reflexões sobre a proposta pedagógica. Tais aulas aconteceram durante o mês de setembro de 2018. Ressalta-se que a coleta de dados seguiu os procedimentos Éticos em Pesquisa estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde.

### **3. Resultados e Discussão**

Neste tópico vamos apresentar, primeiramente, os relatos correspondentes às experiências das aplicações de aulas para, em seguida, fazermos as discussões a respeito do assunto. Cada professor desenvolveu sua prática com os recursos (espaços físicos e materiais) disponíveis na instituição, mas pautando-se na mesma proposta de plano de aula, previamente estruturada.

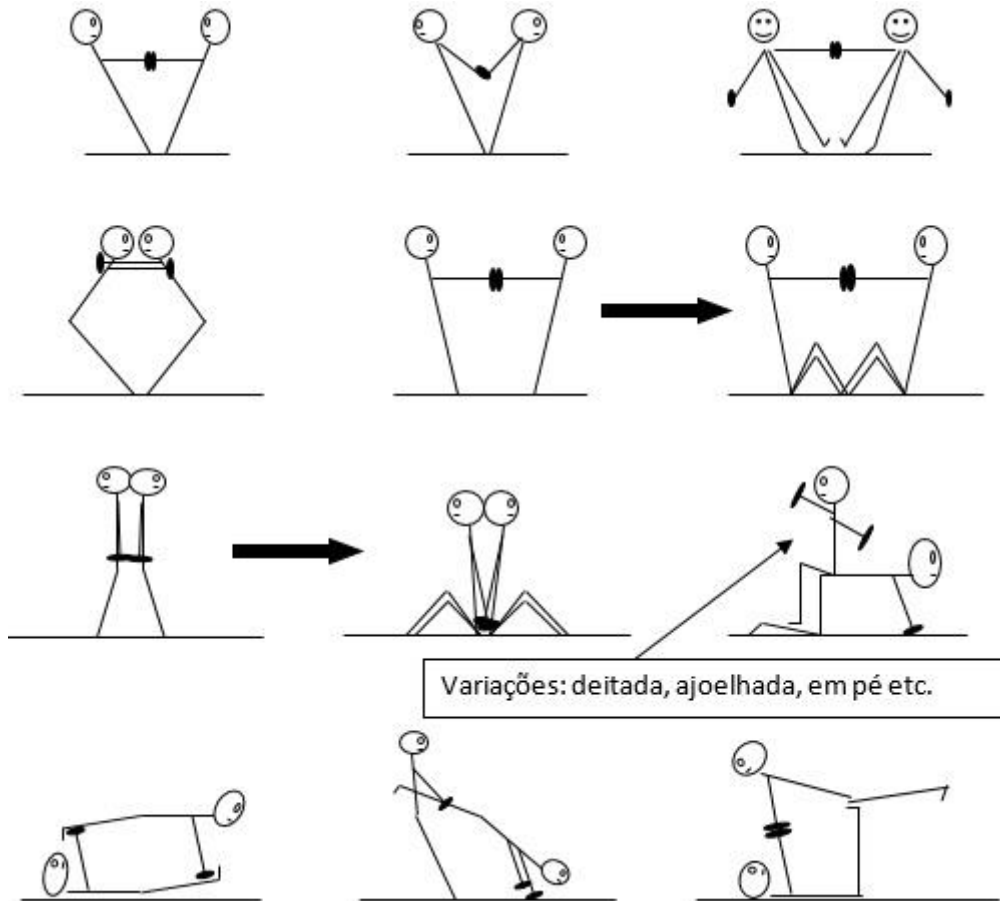
O primeiro relato faz referência a aula ministrada no 9º ano do Ensino Fundamental, para 35 alunos. Na escola em questão, é disponibilizada para o desenvolvimento das aulas, quadra coberta, porém, no dia escolhido, a mesma estava molhada, e assim, a aula foi adaptada para um ambiente menor, a sala. Para tanto, foram organizadas as cadeiras e as carteiras ao redor das paredes para que os tatames (cada aluno possuía seu próprio tatame) pudessem ser colocados no meio da sala. O espaço reduzido não influenciou no desenvolvimento da aula, mas foi necessário um cuidado por parte da professora e dos alunos para que não houvesse nenhum tipo de acidente devido às mobílias escolares.

Na visão da professora da turma, a relação professor-aluno é considerada ótima, o que facilita o trato com os vários temas da cultura corporal de movimento. Além disso, pode ter auxiliado na aplicação da proposta pedagógica, uma vez que os alunos foram bem receptivos com as novas atividades. A aula se iniciou com um alongamento e na sequência houve a execução da primeira atividade, que foi a de equilíbrios acrobáticos. Em seguida, foi aplicada a segunda proposta de atividade, que se refere aos apoios e equilíbrios (figuras prontas).

Quanto à primeira atividade, a professora pediu para que os alunos se equilibrassem apenas com determinadas partes do corpo no chão, de modo individual (ex.: um pé; duas mãos e um pé; dois pés e dois antebraços), em duplas (ex.: costas; dois pés; três pés e duas mãos), em trios (ex.: quatro mãos e dois pés; uma costa e dois pés; um pé, uma costa e duas mãos) e em quartetos (ex.: quatro mãos e quatro pés; seis mãos e um pé; oito mãos). Já a segunda atividade foi desenvolvida inteiramente em duplas (Figura 1). Durante toda a aula, foi possível notar que os alunos se sentiram estimulados e motivados, cada vez mais, ao terem

a necessidade de criar novas possibilidades de figuras, a partir dos desafios lançados. Esses sentimentos caracterizaram-se como um dos fatores principais para o interesse da turma.

**Figura 1** - Atividade de apoiar-se e equilibrar-se em duplas.



Fonte: Seron (2005).

Outro fator que contribuiu para o sucesso das atividades foi a interação em grupo, afinal, os alunos se divertiram mais naquelas de maior grupo (três ou quatro pessoas), que nas de menor (duplas ou individuais). Os grupos que já haviam criado as suas possibilidades de equilíbrio ajudavam àqueles que ainda não tinham criado, dando sugestões ou auxiliando no equilíbrio. Em conversa com a professora, parte da turma disse que realizar os equilíbrios acrobáticos, individualmente é melhor que em grupo por não ter a possibilidade de cair em cima de outros alunos. Entretanto, a maioria da turma considerou que realizar as atividades em grupo é mais satisfatório por passar confiança, por se desenvolverem juntos, pela convivência com o colega e por transmitirem uma “energia positiva”.

A primeira atividade foi considerada pelos alunos do 9º ano como de média dificuldade, o que requisitou muito esforço da parte deles, já a segunda, foi considerada fácil.



Alguns dos educandos relataram que a primeira atividade causou sentimentos de desespero e medo de machucar o colega que se encontrava na base das figuras, outros já consideraram a experiência tranquila.

O segundo relato faz referência à uma turma do 1º ano do Ensino Médio Técnico, com aproximadamente 30 alunos. A aula foi realizada no ginásio de esportes da instituição de ensino. A turma tem a característica de conversar bastante, mas a relação professor-aluno é entendida pelo professor como muito boa. Para o início das atividades, foi realizado um aquecimento, seguido de alongamento a fim de evitar que os alunos se machucassem durante as atividades, de alguma forma. Posteriormente, foi pedido que os estudantes se espalhassem pelo centro da quadra e cada um recebeu um colchonete para o desenvolvimento das atividades.

Nos aspectos gerais, segundo a concepção dos alunos, as atividades foram altamente interessantes fazendo com que os mesmos, em todo momento, esperassem ansiosos pelo o que seria proposto em seguida. Na conversa, ao final das atividades, relataram que as mesmas foram fáceis, com exceção de algumas que eram difíceis de serem executadas, mas que com algum treino ou tempo a mais poderiam torná-las mais fáceis de realizar. Ainda nesse momento, quanto às emoções sentidas, medo e receio imperaram, mais por conta da relação de insegurança com o(s) outro(s) durante as atividades, em especial nos momentos em que havia a possibilidade de algo dar errado e acontecer um eventual acidente. No entanto, houve algumas exceções em que quanto maior a complexidade da atividade, mais motivados os alunos se sentiam ao tentar realizá-la, sem contar as propostas diferenciadas que queriam apresentar durante o exercício.

O movimentar-se sozinho não foi deixado de lado, mas o que mais atraía era a relação estabelecida com os outros colegas, apesar de, em variados momentos, o tocar no outro ainda fosse um “tabu” a ser quebrado. Os alunos relataram que os sentimentos de medo e insegurança eram mais fortes quando havia mais pessoas no grupo, porque existia o risco de cair em cima da base. Apesar do ânimo nas atividades, os momentos iniciais e os finais eram um pouco menos motivadores para alguns alunos. No início por serem mais simples e ao final por serem um pouco mais complexas e demandarem nível maior de confiança e segurança.

O terceiro relato diz respeito à aula desenvolvida com a turma de 4º período do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com a participação de 21 estudantes. O local de realização foi uma sala com tatames de E.V.A (Etil, Vinil e Acetato). A professora utilizou caixa de som, com músicas escolhidas pelos alunos, e



Datashow para projetar as figuras que eles deveriam executar em duplas e lançar os desafios para desenvolverem as ações do “equilibrar-se”.

A relação professor-aluno é vista pela professora como tranquila e amigável e a turma foi bastante receptiva em relação à proposta de aula, pois participaram intensamente do começo ao fim. A aula teve início com exercícios de alongamento e aquecimento individual, em seguida, foram expostas as figuras que eles teriam de formar em duplas (Figura 1). Depois, com a utilização de músicas, os alunos andavam (às vezes dançavam) sobre o tatame até que essa parasse, para que eles fizessem os desafios propostos pela professora. Nessa atividade, os alunos precisavam formular suas próprias respostas de movimento para, se manterem equilibrados apenas pelos apoios indicados.

Na primeira atividade, como eles precisavam apenas reproduzir a figura projetada, todos tiveram facilidade em executar o movimento, afinal, já estava explícito como deveria ser feito. Por terem o grau de complexidade crescente, de todas as figuras, as últimas efetuadas foram consideradas mais difíceis pelos alunos, apesar de terem conseguido realizá-las.

Já a segunda proposta de atividade, foi considerada por eles mais desafiadora, uma vez que não possuíam a resposta pronta para, se manterem equilibrados. Nessa atividade, na medida em que elas iam acontecendo, o grau de complexidade e, o número de participantes aumentava. Sendo assim, as últimas propostas de apoios para equilibrar-se em quartetos foram as mais difíceis de serem executadas e, por vezes, eles perguntavam para a professora como deveriam fazer. Em momento algum a professora deu a resposta para eles, apenas lembrava os apoios solicitados e pedia para que pensassem em conjunto. Alguns imitavam os grupos que tinham conseguido realizar, outros buscavam suas próprias respostas e realizavam figuras distintas.

Era visível a motivação e alegria deles ao executarem todos os movimentos propostos, mas isso pôde ser confirmado no *feedback* feito no final da aula, por meio de uma roda de conversa. Nesse momento, os alunos expressaram a satisfação em estarem participando daquela aula, disseram que se sentiram motivados, desafiados, encorajados e, em poucos momentos, sentiram medo. Perceberam que naquela aula eles trabalharam o equilíbrio, força, controle motor, cooperação, confiança e criatividade. Ao serem questionados se era mais satisfatório movimentar-se com o colega ou sozinho, a resposta foi unânime ao dizerem que com o colega era mais interessante, pois tinham de trabalhar em equipe, pensar em grupo, o que aumentava o desafio. Por fim, vários deles disseram que foi uma das

melhores aulas que tiveram e pediram até o plano de aula para aplicarem futuramente com seus alunos nos estágios.

Após a exposição dos relatos de experiência nas turmas de cada nível de ensino (Fundamental, Médio e Superior) selecionadas, iniciaremos as discussões sobre os fatos relatados. Busca-se elucidar o que é comum às três práticas pedagógicas e o que as difere. Desse modo, ressaltamos as ações que foram interessantes aos alunos, os graus de dificuldade nas perspectivas dos mesmos e os sentimentos percebidos ao longo da experiência, com o ato de equilibrar-se de forma individual e com o colega. Além disso, tratamos dos aspectos relacionados à motivação, interação e infraestrutura. O quadro abaixo foi estruturado de modo a facilitar a compreensão e interpretação/comparação dos dados.

**Quadro 1.** Percepção dos alunos em relação à aula, relação professor-aluno e estrutura da instituição de ensino.

	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Superior</b>
<b>As ações foram interessantes aos alunos?</b>	A turma considerou que sim, pelos desafios propostos e interação em grupo.	Sim, na medida que os exercícios proporcionavam graus de desafios que se poderia alcançar.	A turma considerou que sim, por se sentirem desafiados.
<b>Grau de dificuldade no julgamento dos alunos</b>	Houveram proposições fáceis e de média dificuldade.	Algumas proposições foram consideradas fáceis e algumas difíceis.	Algumas proposições foram consideradas fáceis e algumas difíceis.
<b>Sentimentos percebidos durante a aulas</b>	Desespero e medo de machucar o colega, tranquilidade, motivação.	Medo, receio, insegurança e motivação.	Motivação, alegria, satisfação, desafio, encorajamento e medo.
<b>Movimentar-se com colegas é mais satisfatório que sozinho?</b>	A maioria da turma considerou que sim.	A maioria da turma considerou que sim.	A turma considerou que sim de forma unânime.
<b>Participação e motivação dos alunos em relação a aula</b>	Todos se sentiram motivados a participar.	Todos se sentiram motivados a participar.	Todos se sentiram motivados a participar.
<b>Relação professor-alunos</b>	Ótima.	Muito boa.	Tranquila e amigável.
<b>Infraestrutura e materiais disponíveis no estabelecimento de ensino disponibilizado para as aulas</b>	Sala de aula e tatames de E.V.A.	Ginásio de esportes e colchonetes.	Sala com tatames de E.V.A.

Fonte: Autores.

Analisando o Quadro 1, percebemos que para o desenvolvimento das aulas, os três professores tinham à disposição, em suas instituições de ensino, infraestruturas e os materiais adequados para a aplicação do plano de aula específico, o que permite certa qualidade no

ensino<sup>1</sup>, cuja temática era o “equilibrar-se”, tomando como base a Pedagogia do Movimento. Afirmamos isso, pela presença de materiais como colchonetes e tatames de E.V.A. capazes de absorver pequenos impactos e de proporcionar certa segurança e conforto aos alunos ao se deitarem sobre eles ou apoiarem-se uns aos outros, com o intuito de realizarem alguns movimentos de equilíbrio.

Acerca dessa questão, verificou-se por meio do primeiro e do terceiro relato (Ensino Fundamental e Superior) que a aula foi desenvolvida em um espaço menor, uma sala, o que não atrapalhou o andamento das atividades em si, apenas requisitou mais cuidado e atenção por parte de todos. O fato de as instituições contarem com tatames ou colchonetes contribuiu significativamente para a progressão das atividades escolhidas, pois de modo contrário, seria difícil garantir a integridade física dos alunos. Sobre as estruturas e materiais, Damazio e Silva (2005, p. 193) comentam:

[...] que as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho.

A respeito da percepção dos professores sobre a relação professor-aluno, é possível dizer que todos possuem bom relacionamento com as turmas em questão, fato que foi confirmado a partir da aplicação da aula, a ponto de terem conseguido desenvolver a aula com grande aceitação dos alunos e interesse de todos. Afinal, de acordo com os alunos, eles se sentiram motivados a participarem da aula proposta. Essa motivação, para todos os níveis de ensino, parece ter sido, principalmente, pelo desafio que as atividades apresentavam, despertando maior interesse. Outro aspecto que merece destaque é que, para os discentes, os exercícios de equilíbrio com um colega ou em grupo foram mais interessantes que os individuais. Essa percepção foi tida pela maioria dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, e unânime para os alunos do Ensino Superior. No Fundamental e Superior, um fator em comum, em relação a essa satisfação se deu por estarem trabalhando em conjunto. Os

---

<sup>1</sup> Segundo Dourado e Oliveira (2009), algumas das condições que garantem qualidade na educação referem-se à: instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, práticas desportivas e culturais e etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares, entre outros.

educandos destacaram que teriam de pensar em grupo, o que aumentaria o desafio e, assim, se desenvolveriam juntos.

Pensando na dinâmica do trabalho em grupo, Colaço (2004, p.339) afirma que os educandos ao trabalharem juntos “[...] orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho [...]”. Refletindo sobre isso, Moysés (1997) comenta acerca da importância do professor em estimular seus alunos a trabalharem em grupo ou em outras formas de interações, de modo que promova o compartilhamento de ideias. Algo que em nosso entendimento, incentiva a criatividade, o respeito ao próximo, o zelo pela segurança do outro, a solidariedade, a busca para a resolução de problemas e autonomia de modo geral, entre outros.

Quando questionados sobre o grau de dificuldade das atividades propostas, os alunos julgaram que havia proposições fáceis, em sua maioria, com algumas exceções que eram difíceis de serem executadas. Isso é compreensível, uma vez que as atividades tinham grau de complexidade gradativa. A respeito disso, Hildebrandt-Stramann e Taffarel (2017), apontam que existem estudos que comprovam que a base biofísica dos seres humanos se desenvolve com experiências corporais que vão do mais simples ao mais complexo, de estruturas primárias para estruturas complexas e assim sintetizar a personalidade humana. Nesse caso, os alunos do Ensino Médio afirmaram que apesar de algumas atividades serem difíceis, com treino elas se tornariam mais fáceis e os alunos do Ensino Superior destacaram as atividades em quarteto sendo as mais difíceis de serem cumpridas.

Hildebrandt-Stramann e Taffarel (2017) ainda explicam que, o maior desafio é fazer com que o indivíduo consiga, por meio dessas experiências, compor, a partir de sua subjetividade, aquilo que obteve do mundo fora de seu corpo, ou seja, o mundo concreto, real. Os mesmos autores mencionam que a aprendizagem que é proporcionada pela organização das experiências e, conseqüentemente, o desenvolvimento da capacidade do “equilibrar-se”, advém da percepção, avaliação e análise da situação concreta vivida naquele momento. Portanto, os primeiros exercícios das aulas poderiam ser resolvidos, pelos alunos, mais facilmente com a experiência que já possuíam e, ao passo em que se tornavam mais complexas, buscavam novas estruturas de habilidades que os fizessem “estar em equilíbrio”.

Em relação aos sentimentos percebidos durante a execução da aula, no Ensino Fundamental e Médio, o medo, a insegurança e o receio de machucar o colega foram destacados pelos alunos, já no Ensino Superior, desses sentimentos, apenas o medo foi mencionado, mas sem muita ênfase. Ainda em relação as percepções sentidas pelos graduandos em Educação Física, nota-se que ao contrário dos outros níveis de educação, eles

se sentiram encorajados pelos desafios propostos. Talvez isso tenha acontecido pelo fato de que os alunos do Ensino Superior sejam adultos e que, por essa razão, possam ter tido mais oportunidades de experiências corporais e emocionais que os tornaram mais confiantes que os alunos que estão na pré-adolescência e adolescência.

No Ensino Médio, o professor também percebeu que havia receio dos alunos em tocarem no corpo dos colegas para realizar as posições de equilíbrio. É importante lembrar que na adolescência é muito comum esse tipo de estranheza com o corpo e isso tem a ver com a forma como o adolescente lida com as diversas mudanças corporais e hormonais advindas da puberdade (Frois, Moreira, & Stengel, 2011). Além disso, temos de compreender que o corpo de cada indivíduo é uma síntese de múltiplas facetas. Mesmo assim, quase sempre o corpo é entendido como um pano de fundo para a mente. Entretanto, o corpo e mente fazem parte de um mesmo ser e que um se relaciona com o outro de forma contínua. O corpo, nesse sentido, seria uma das ferramentas pela qual o indivíduo adquire conhecimentos na relação com a natureza e com outros indivíduos (Rios & Moreira, 2015).

Esses mesmos autores trazem o conceito de corporeidade, buscando avançar na questão sobre o corpo. A corporeidade, segundo Rios e Moreira (2015), seria então corpo vivido, que tem significado e que tem relação constante do corpo consigo mesmo, com outros corpos e objetos externos que fazem parte de seu mundo.

O estudo de Gasque (2008) indica que com o processo de desenvolvimento de competências, tais como, busca ativa, motivação para atingir objetivos, planejamento, avaliação do processo, entre outros, também se abrange valores pessoais, motivações, crenças, visão crítica e atitudes, tal como a ética e a responsabilidade. E conclui que o desenvolvimento dessas esferas quase sempre implica em uma aprendizagem. Hildebrandt-Stramann e Taffarel (2017) enfatizam a necessidade do conhecimento adquirido pelo corpo:

A compreensão corporal do mundo é a base dos processos de formação desde o nascimento, e continua sendo a vida inteira. A compreensão corporal está sempre ligada ao movimento. Nesta disposição antropológica, o movimento representa para as crianças o acesso fundamental ao mundo (Hildebrandt-Stramann & Taffarel, 2017, p. 148).

Desse modo, verifica-se que a aprendizagem acontece mediante algumas condições e competências e, sob a perspectiva da corporeidade, vivenciar o mundo com estranhamento do corpo do outro ou dos objetos externos, devido eventualmente aos valores e crenças de cada um, pode acarretar em alguns conhecimentos não contemplados ou apropriados de forma pormenorizada. Os alunos que tinham o receio de interagir com o outro, a partir do toque,

tiveram mais dificuldades para vencer os desafios propostos, pois buscavam as alternativas em que houvesse menos contato físico.

A unanimidade se deu em relação ao sentimento de motivação, percebido por todos os níveis de ensino. Essa motivação em participar da aula foi destacada pelos alunos do Ensino Fundamental e Superior, ao afirmarem que aquela teria sido a melhor aula de todas. Além disso, a alegria era explícita nos alunos do Ensino Superior que dançavam e riam muito no decorrer de toda a aula. O fato de os alunos terem tido a autonomia para escolherem as músicas que eram tocadas durante as atividades, pode ter contribuído para que eles dançassem, se divertindo.

Em relação a motivação, Campos (1995) afirma que este é um aspecto importantíssimo para o envolvimento nas atividades ao longo do processo educativo visto que, o indivíduo que aprende tenta alcançar uma performance e, desse modo, a motivação torna-se um fator crucial para o êxito. Chicati (2000) explica que há dois tipos de motivação, a relação pessoa-meio, ligada às ações humanas e compreendo que cada indivíduo pode motivar-se por si só (intrinsecamente), e a motivação advinda de fatores externos (estímulos). Witter & Lomônaco (1984) ampliam o entendimento explicando que a motivação intrínseca surge em decorrência da própria aprendizagem ligada a uma atividade, no qual o material aprendido fornece o reforço, e a tarefa passa a ser executada porque é agradável. Já a motivação extrínseca, ocorre quando a aprendizagem é concretizada com o objetivo de atender a um outro propósito, a exemplo, passar em um exame, entre outros. Martinelli *et al.* (2006), por sua vez, comentam que para além do conteúdo trabalhado, metodologia utilizada para desenvolvimento das aulas e o relacionamento aluno-professor também influenciam na participação ou não nas aulas de Educação Física Escolar. Participação essa que também mantém relação com o fator motivação.

Nesse sentido, ao lançar os olhares para os relatos, é possível notar que a motivação, nesse caso em específico, se relaciona a motivação intrínseca, pois quanto mais os alunos se desafiavam e verificavam o sucesso na criação e execução daquilo que era pedido, mais eles queriam fazer e com grau aumentado de dificuldade.

Acerca da ação de profissionalismo do professor(a), Hildebrandt-Stramann e Laging (1986) dão o nome “competência de ação de ensino” e explicam que ela mantém relação com a ação pedagógica, o que permite aos docentes combinar processos de ensino-aprendizagem entre orientação-aprendiz (baseado nas necessidades das crianças) e orientação-conteúdo (baseado no valor do conteúdo) levando a emancipação dos alunos, ou seja, livrar parcialmente os estudantes da dependência do professor.

No decorrer das aulas, o problema mais comum, nas três experiências, foi encontrar uma resposta para realizar a tarefa de equilíbrio que estava sendo requisitada (Hildebrandt-Stramann & Taffarel, 2017). No Ensino Fundamental, os grupos que iam completando sua tarefa ajudavam os demais a completarem as deles. No Ensino Médio, os grupos que tinham mais dificuldade aguardavam os grupos que tinham mais facilidade para que, a partir da observação pudessem solucionar seus desafios. Já no Ensino Superior, os alunos, por vezes, perguntavam para a professora na tentativa de obterem uma resposta para a situação de equilíbrio, entretanto, a professora não oferecia essa resposta e estimulava que os alunos pensassem juntos para resolverem o problema. Alguns conseguiam resolver o problema depois de organizarem as ideias, enquanto que outros, apenas imitavam a posição elaborada por outros grupos. Dessa forma, foi possível perceber que os alunos com menor faixa etária se mostraram mais solícitos e apresentaram maior predisposição para o desenvolvimento da criatividade em função de inventar as possibilidades de equilíbrios junto ao seu grupo e, depois, ajudar àqueles que não estavam encontrando soluções.

É importante ressaltar a questão da autonomia, para resolverem os problemas, proporcionados pela proposta de aula, baseada na Pedagogia do Movimento. De acordo com Hildebrandt-Stramann & Taffarel (2017), as aulas voltam-se para a ação comunicativa, a qual, permite ao aluno estabelecer resoluções e relações com o tema de maneira individual ou em grupos autonomamente. Segundo Paro (2011), a autonomia exige a participação do aluno, no entanto, deve existir a mediação do educador para que ela se desenvolva. Assim, à medida com que o educando aprende, pode se apropriar, gradativamente, da cultura produzida se tornando mais autônomo, mais capaz de se autogovernar, desenvolvendo também sua personalidade.

Nesse sentido, acreditamos que *Ibidem* (2017) e Paro (2011) convergem acerca da questão da autonomia e o processo de ensino-aprendizagem. Nas experiências relatadas, o educador estabeleceu o elo entre os alunos e o tema das aulas, gerando situações a serem resolvidas individualmente e coletivamente.

No Ensino Superior, os alunos tiveram autonomia, também, no sentido de identificarem, a partir das situações vivenciadas, que aquela aula havia proporcionado a eles a possibilidade de trabalhar o equilíbrio, a força, o controle motor, a cooperação, a confiança e a criatividade.

Visto que eles, pelo nível de ensino em que se encontram e pelo propósito de se tornarem futuros professores de Educação Física, se preocuparam em compreender e externar as possíveis finalidades da aula aplicada.



#### 4. Considerações Finais

Ao lançar olhares para aquilo que é comum às três práticas pedagógicas constatamos semelhanças, tais como: condições estruturais e materiais; aceitação da proposta da aula pelos alunos; os mesmos se sentiram motivados e desafiados, sendo que a atividade que possuía as figuras prontas foi tida como mais fácil de ser executada, enquanto que a outra era mais difícil por terem que criar as figuras; e por fim manifestaram sentimentos de medo e apontaram que realizar atividades em grupo era mais satisfatório do que individualmente.

Quanto às diferenças nas experiências, verificamos que a ordem de aplicação das atividades foi diferente. Logo, no Ensino Fundamental a aula iniciou com a atividade de equilíbrios a partir dos desafios lançados pela professora e depois a de equilíbrios e apoios (figuras prontas), enquanto que nos demais níveis de ensino ocorreram em ordem inversa dos acontecimentos. Além disso, apenas no Ensino Superior utilizou-se música. Ao que tudo indica esses fatos não acarretaram grandes mudanças, visto que os resultados obtidos foram bem parecidos em todas as turmas.

O receio em tocar no colega foi manifestado apenas na aula do Ensino Médio. Já, no Ensino Superior, os alunos mencionaram possíveis objetivos da aula, a partir da reflexão sobre aquilo que haviam vivenciado, e expressaram mais sentimentos positivos que negativos, como o medo e a insegurança que não tiveram o mesmo destaque que nos outros níveis de ensino.

Com esse estudo, verificamos que as aulas cumpriram com objetivos pedagógicos propostos para o tema “equilibrar-se”, baseados na Pedagogia do Movimento (Hildebrandt-Stramann & Taffarel, 2017), sendo eles: a) construir movimento juntos, a partir de outras situações de movimento; b) sentir ativo o estímulo do material (neste caso, foram os corpos dos próprios alunos); c) experimentar as condições e funções do material/aparelho (os corpos); e por fim, d) a utilização autônoma dos aparelhos/materiais (os corpos), visando resolverem os problemas para manterem-se equilibrados.

Diante do exposto, há ainda muito o que se verificar utilizando a Pedagogia do Movimento, uma vez que nosso propósito era trabalhar apenas com o tema “equilibrar-se”. Contudo, já nos foi possível perceber o potencial que essa proposta pedagógica tem, no sentido de motivar a participação dos alunos e promover sua autonomia. Afinal, um fator que pode ser bastante limitante em práticas pedagógicas, seja o quanto podemos tornar as atividades interessantes e o quanto os alunos estão dispostos a realizá-las. No plano de aula aplicado, não foi possível identificar limitações na proposta, uma vez que as atividades

tiveram grande aceitação e foram consideradas interessantes e motivadoras. Portanto, julgamos necessário que outras ações sejam realizadas baseadas na Pedagogia do Movimento, a fim de compilar mais experiências no sentido de avançar no entendimento sobre tal metodologia.

## Referências

Campos, RWS. (1995). *A prática técnico-pedagógica do professor de Educação Física em referência à análise da qualidade do ensino em escolas públicas de 2º grau*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Motricidade Humana, Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco.

Colaço, VFR. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 17(3), 333-340. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300006>.

Damazio, MS & Silva, MFP. (2008). O ensino da educação física e o espaço físico em questão. *Pensar a Prática*, 11(2), 197-207.

Dourado, LF & Oliveira, JF. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, 29(78), 201-215. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

Frois, E & Moreira, J & Stengel, M. (2011). Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão. *Psicologia em Estudo*, 16(1). doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000100009>.

Gasque, KCGD. (2008). O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. *TransInformação*, Campinas, 20(2), 149-158. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-37862008000200003>

Hildebrandt-Stramann, R & Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Hildebrandt-Stramann, R. (2009). *Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio.

Hildebrandt- Stramann, R & Taffarel, CZ. (2017). *Formação de professores e trabalho educativo na educação física*. Ijuí: Ed. Unijuí.

Martinelli, CR, Merida, M, Rodrigues, GM, Grillo, DE & Souza, JXS. (2006). Educação Física no ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes*, São Paulo, 5(2), 13-19.

Moysés, L. (1997). *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. Campinas: Papirus.

Paro, VH. (2011). Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*, Curitiba, 41, 197-213. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300013>.

Pereira, AS et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Acesso em: 13 maio 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1).

Rios, FTA & Moreira, WW. (2015). A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. *Evidência*, Araxá, 11(11), 49-58.

Ruffino, LGB, Benites, LC & Neto, SS. (2017). Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. *Movimento*, Porto Alegre. 23(1), 393-406.

Seron, TD. (2005). *A ginástica geral na educação física escolar: uma experiência com o ensino aberto*. Monografia no curso de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde. Maringá: UEM.

Souza, JP, Oliveira, AAB, Nista-Piccolo, VL, Brand, CE & Christofolletti, JF. (2013). Formação de professores de educação física: a relação teoria e prática sob a perspectiva de

egressos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 12(1), 139-155.

Witter, G. P & Lomônaco, JFB. (1984). *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: EPU.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Ariane Boaventura da Silva Sá – 34%

Ellen Grace Pinheiro – 33%

Anderson Gerim Rowiecki - 33%