Artigo original Recebido em: 12/07/2019 Parecer emitido em: 05/08/2019

BIANCHETTI, M.; BOSSLE, F.; SILVA, A.O.F. da; ROCHA, L.O.; Protagonismo discente nas aulas de educação física: uma pesquisa-ação. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v.18, n.03, p.103-111, 2019. ISSN; 1981-4313.

PROTAGONISMO DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PESQUISA-AÇÃO

Monique Bianchetti[1,2]
Fabiano Bossle[3,4]
André Osvaldo Furtado da Silva[3,5]
Leandro Oliveira Rocha[1,3]
[1]Universidades do Vale do Taquari – Univates
[2]Rede Municipal de Ensino de Lajeado
[3]PPGCMH/UFRGS
[4]Universidade Federal do Rio Grande do Sul
[5]Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este artigo discute o protagonismo discente nas aulas de Educação Física a partir de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul. A prática pedagógica foi desenvolvida em 2017 com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, através de uma sequência pedagógica de oito aulas onde foi tematizado o *parkour*. Neste texto, são abordados dois pontos de discussão: o protagonismo discente como elemento didático e a pesquisa como ação docente. Em conclusão, foi identificado o diálogo como elemento didático indispensável para promover a reflexão crítica e a importância do professor assumir-se como pesquisador, o que pressupõe a construção coletiva de conhecimento, a ação-reflexão-ação e o entendimento de que não há docência sem discência.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Protagonismo Discente. Ensino Fundamental. Pesquisa-Ação.

PHYSICAL EDUCATION CLASSES: AN INVESTIGATION-ACTION

ABSTRACT

This article discusses the student role in Physical Education classes from an action research conducted in a state public school of Rio Grande do Sul. The pedagogical practice was developed in 2017 with a 9th grade elementary school, through a pedagogical sequence of eight classes where the theme *parkour* was thematized. In this text, two discussion points are approached: the student protagonism as didactic element and the research as teaching action. In conclusion, dialogue was identified as an indispensable didactic element to promote critical reflection and the importance of the teacher assuming himself as a researcher, which presupposes the collective construction of knowledge, action-reflection-action and the understanding that there is no teaching. without discourse.

Keywords: School Physical Education. Students Leadership. Dialogicity. Professor Researcher. Investigation-Action.

INTRODUÇÃO

Este artigo, uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública, tem por objetivo compreender como o protagonismo discente é potencializado nas aulas de Educação Física escolar. A opção pelo tema e a proposta de agir no contexto investigado emergem da condição de professores de Educação Física engajados com a prática pedagógica crítica (FREIRE, 1996) e por entendermos a Educação Física como área de conhecimento com a obrigação de promover a formação crítica e humanizada. Isso significa que, para nós, o espaço áulico favorece a construção de leituras críticas de mundo, próximo ao que Freire (2008) entende por conscientização.

Na Educação Física, muitas vezes a rotina áulica não proporciona espaços interativos de reflexão crítica sobre a pluralidade de manifestações da cultura corporal, o que localiza aulas mais tradicional, marcadas pela centralidade no professor e o desenvolvimento, basicamente, de modalidades esportivas, tal como identificamos durante as observações de aulas que antecederam as ações desta pesquisa. Diante deste cenário, esta pesquisa-ação destaca a importância fundamental do pensamento crítico para o desenvolvimento da cidadania democrática na escola (NOULA, 2018) e do diálogo como força que impulsiona o pensar problematizador em relação à condição humana no mundo (FREIRE, 2011). O protagonismo discente, por sua vez, emerge nesse contexto como "uma modalidade de ação educativa, na qual se criam espaços e condições que possam estimular o envolvimento do estudante, na resolução de problemas reais na escola, na comunidade e em outros espaços de suas relações sociais" (COSTA, 2000, p.13).

Ainda sobre o protagonismo no contexto áulico da Educação Física escolar, Betti (1995) enfatiza que os estudantes se envolvem mais com a proposta pedagógica do professor quando podem apresentar suas considerações e participar, efetivamente, na elaboração das aulas, visto que o professor estabelece condições para que a construção do conhecimento seja interativa e compartilhada. Importante salientar que toda a ação pedagógica da Educação Física remete à problematização dos significados das diversas manifestações culturais corporais, o que confirma a cultura corporal de movimento como seu objeto de estudo. Nesse caso, embora haja certo debate sobre qual é a conceituação mais apropriada – entre cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento –, concordamos com Bracht (2011, p. 99), segundo o qual o peso maior está no conceito de cultura porque "é ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica".

Sendo assim, nesta pesquisa o protagonismo discente foi essencial para estabelecer o pensamento crítico oriundo da construção coletiva de conhecimento, em uma atmosfera de respeito mútuo e engajamento que exige, sobretudo, diálogo e pesquisa.

PESQUISA-AÇÃO: A BASE METODOLÓGICA DA PESQUISA E O PLANO DE AÇÃO

A pesquisa-ação consiste em uma proposta de intervenção que exige a identificação de um tema e problema de pesquisa, bem como, posteriormente, a elaboração do plano de ação, coleta de informações e apresentação de resultados. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica de pesquisa composta por objetivos práticos, relativos à interação entre pesquisador e sujeitos envolvidos na situação, e objetivos relativos à produção de conhecimento.

No contexto educativo, a pesquisa-ação emerge como proposta acadêmica de, ao mesmo tempo, conhecer por meio da pesquisa e atuar por meio do ensino, o que, portanto, "superar a diferença entre pesquisador e professor, pois este é visto como produtor de conhecimentos a partir de sua prática" (BETTI, 2009, p.253). Enfatiza Betti (2009, p.253) que a pesquisa não pode estar separada da prática, uma vez que a prática é a forma de investigação e a "produção teórica deve derivar das tentativas de mudar as práticas". Ainda sobre a potencialidade investigativa da pesquisa-ação, Bracht *et al.* (2007, p.79) destacam a possibilidade de apresentar resultados que permitam operar mudanças na prática pedagógica da Educação Física e "identificar no processo os elementos de ordem socioestrutural e psicossocial que se colocam como obstáculos para a mudança, permitindo colher informações para pensar estratégias mais eficientes". Não obstante, Bracht *et al.,* (2007) confirmam que os relatos de experiências e os materiais didático-pedagógicos produzidos ao longo da pesquisa-ação desenvolvida forneceram subsídios para pensar processos de formação continuada, bem como avançar na discussão sobre propostas pedagógicas progressistas em Educação Física.

Apoiados nestas considerações, realizamos esta pesquisa-ação com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 16 estudantes (sete meninas e nove meninos) de 15 a 17 anos de idade de uma escola pública estadual localizada em um município do Vale do Taquari, Estado do Rio Grande do Sul/RS.

Após a delimitação da pesquisa e o consentimento da escola, da professora de Educação Física da turma e dos pais dos estudantes para a realização do estudo e utilização das informações – através das assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no Termo de Assentimento (para estudantes menores de 18 anos idade) e no Termo de Consentimento para a Utilização de Dados (TCUD) – foram realizadas cinco observações de aulas de Educação Física para identificar problematizações, possibilidades temáticas e pedagógicas.

Neste momento inicial, elaboramos o plano de ação da pesquisa, o qual não é mera identificação de atividades práticas, mas sim, uma sequência pedagógica previamente organizada e construída ao longo das aulas. Explica Thiollent (2011) que o plano de ação é uma proposta de intervenção com a flexibilidade necessária para ser ajustada durante a própria pesquisa. Apesar de haver uma organização prévia, as ações são desenvolvidas conforme a própria pesquisa avança, o que marca o processo de pesquisa como uma construção do pesquisador e dos envolvidos na ação durante a própria investigação (THIOLLENT, 2011).

Nestas condições, o plano de ação foi delimitado em oito aulas, cada uma de dois períodos conjugados de 50 minutos, e desenvolvido de agosto e outubro de 2017. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas na sala de aula da turma, na quadra e no saguão da escola; bem como em espaços públicos fora da escola, ou seja, no campo de futebol, na quadra de areia e na praça municipal. Quanto aos materiais didáticos, foram utilizados equipamentos audiovisuais, colchonetes, bambolês, cordas, cones e mesas da escola, e, também, caixotes utilizados na ginástica artística que levamos para a escola.

No quadro 1 identificamos o cronograma das aulas, objetivos e a sequência de práticas pedagógicas que foi desenvolvida. Importante destacar que as três temáticas identificadas no plano de ação foram propostas pela turma, com base no interesse coletivo de aprofundar o conhecimento.

Quadro 1 - Plano de ação.

Aula/data	Objetivos e ações pedagógicas
1ª Aula 14/08	Problematizar o protagonismo discente; organizar um mapa conceitual sobre cultura corporal; identificar uma manifestação cultural para ser estudada nas aulas.
2ª Aula 21/08	Visualizar a prática corporal escolhida (o *parkour*); conhecer sua origem e vivenciá-la corporalmente.
3ª Aula 28/08	Criar e reproduzir movimentos básicos do *parkour* em grupos; problematizar as atividades; identificar a temática de estudo 1.
4ª Aula 04/09	Discutir a temática 1: "treinamento físico"; construir e explorar, em grupos, circuitos motores; identificar a temática 2.
5ª Aula 11/09	Discutir a temática 2 "possibilidades e limites corporais"; criar desafios e explorar de formas variadas de movimento; criar problematizações e identificar a temática 3.
6ª Aula 16/10	Discutir a temática 3: "espaços para prática do *parkour*"; explorar espaços alternativos; fotografar os movimentos realizados.
7ª Aula 23/10	Criar percursos para a prática do *parkour* em espaço fora da escola; filmar os colegas passando pelos percursos; organizar painel expositivo com as fotos feitas na 6ª aula.
8ª Aula 30/10	Avaliar as aulas; discutir o protagonismo discente; elaborar memoriais descritivos; assistir/analisar os vídeos e as fotos; encerramento das aulas.

Fonte: Trecho dos planos de aulas e diários de campo. Elaborado pelos autores.

Com relação à estrutura metodológica das aulas, desenvolvemos práticas pedagógicas em uma perspectiva cultural, na qual o movimento humano é composto por gestos que expressam intencionalidades e carregam significados, e as manifestações da cultura corporal são produções culturais que mulheres e homens utilizam para estabelecer relações comunicativas em sociedade. Isso significa que os seres humanos corporificam seus afazeres cotidianos e manifestam suas produções culturais como parte de processos de organização social, o que "demonstra que os problemas e as soluções gerados da convivência social estão marcados e inseridos nas brincadeiras, nos esportes, nas lutas, nas diversas formas de ginástica, nas danças e nas atividades circenses" (NEIRA, 2007, p.7).

No que tange à construção da pesquisa e elaboração deste texto, utilizamos a observação participante, o registro em diário de campo, as produções escritas e fotográficas dos estudantes e as filmagens das aulas para coleta de informações. Informações que depois de analisadas deram origem às duas categorias de análise da pesquisa.

PROTAGONISMO DISCENTE COMO ELEMENTO DIDÁTICO

Ao desenvolver as ações de pesquisa, observamos o protagonismo discente nas decisões, nas argumentações e nas construções práticas. Na primeira aula, depois de esclarecer nossa proposta, enfatizamos a importância de todos se posicionarem nas aulas para escolher uma prática corporal para desenvolvida ao longo de nossa prática docente. Ressaltamos, de antemão, que a opção por uma prática corporal se deve à nossa opção por aprofundar conhecimentos sobre uma manifestação cultural, e não apenas desenvolver vivências práticas. Neste momento, apresentamos algumas manifestações que não foram mencionadas e que poderiam ser estudadas nas aulas, tais como, por exemplo, a ginástica, a capoeira, o boxe, o hóquei na quadra e o *parkour*. Os estudantes ficaram admirados com as inúmeras possibilidades, pois, mesmo já as conhecendo através dos meios de comunicação, não relacionavam à Educação Física escolar, haja vista que, para eles, as aulas de Educação Física era basicamente esportes coletivos.

Separados em três grupos, os estudantes elaboraram um cartaz elencando as práticas corporais que praticaram, que somente viram e que somente ouviram falar. Os cartazes circularam entre os grupos para análise e, por fim, construímos, no grande grupo, um mapa conceitual sobre a cultura corporal. À medida que dialogavam para escolher uma das diversas possibilidades de práticas corporais elencadas, alguns estudantes questionavam a viabilidade de desenvolvê-la na escola. Em meio às dúvidas, grande parte dos meninos sugeria o futsal, modalidade esportiva já desenvolvida na escola e com apreço na turma, algo que gerou debates acalorados entre os estudantes, como assim registramos:

> Um dos meninos exclama em tom de voz alto: 'Vamos de futsal!' Vários outros se manifestam em coro: 'É, queremos futsal e voleibol!' Imediatamente outros estudantes se manifestam: 'Não queremos não, tem de ser coisas novas para a gente aprender mais'. Uma menina questiona: 'Vocês querem sempre a mesma coisa? Vão aprender o que de novo com isso?', e outra menina confirma: 'Concordo, vamos escolher algo que desconhecemos e temos interesse em estudar, mesmo gostando tanto do futsal (Diário, 14/08).

A discussão não avançava e a escolha coletiva de uma prática corporal parecia, cada vez mais, inviável. Findado o tempo de aula estipulado para o diálogo, em meio a tanto impasse, os próprios estudantes sugeriram uma votação fechada e anônima, na qual cada estudante escreveu em um papel as três práticas corporais de seu maior interesse. Também foi definido que a prática corporal mais votada, independentemente de ser a primeira, a segunda ou a terceira, seria desenvolvida ao longo das demais sete aulas. Os estudantes concordaram e a votação foi realizada.

Não há como negar que a opção pelos esportes coletivos, especificamente o futsal, permeou todas as discussões e foi identificada nos votos. No entanto, a votação indicou o *parkour* como a prática mais votada – presente, inclusive, em todos os votos – e o rugby em segundo lugar. Entendemos que esse resultado evidencia a importância de criar diferentes meios de "escutar" os estudantes, pois, alguns, sentem-se à vontade para argumentar verbalmente enquanto que outros, que não se expõem, acabam não sendo levados em consideração. Além disso, percebemos que não seria justo elencar algumas práticas, o que desconsideraria outras que poderiam ser de interesse dos estudantes, mas que não foram sequer citadas no diálogo, como aconteceu com o rugby, esporte que não foi mencionado nos diálogos e muito solicitado nos votos.

Participar de decisões como a apresentada permite que os estudantes se compreendam como protagonistas do próprio processo de ensino, principalmente porque reconhecem que são escutados pelo professor e, sobretudo, levados em consideração. Isso ocorre também quando têm a possibilidade de, por exemplo, explorar os materiais didáticos, organizar os espaços físicos para as aulas e criar os próprios movimentos corporais, algo que assim foi registrado no final da segunda aula:

> A proposta era recriar os movimentos básicos do parkour, principalmente na passagem pelos obstáculos. [...] Depois de identificarmos conjuntamente alguns movimentos básicos, através dos vídeos apresentados em sala de aula, eles partiram em direção da quadra e sequer esperaram a presença do professor. Pegaram os materiais e tomaram conta do espaço. [...] foram erguendo as redes da quadra; posicionando os colchonetes para dar

> segurança na aterrissagem dos saltos; aproximaram alguns materiais (como cadeiras) para facilitar o salto sobre elas, principalmente daqueles que apresentavam dificuldades; posicionaram mesas de modo que todos pudessem passar sobre elas e de várias maneira; se organizaram em pequenos grupos para se auxiliarem a realizar movimentos que acreditavam que eram possíveis de se realizar naquele espaço e com aqueles materiais (Diário, 28/08).

Visivelmente, os estudantes assumiram autoria nas aulas e nos diálogos, inclusive durante as experimentações de movimentos corporais. Os diálogos entre os estudantes e conosco permearam todos os momentos da aula, geralmente sobre dificuldades e cuidados a serem tomados para garantir maior segurança na execução dos movimentos, tais como, aterrissagens de saltos seguidas de rolamentos. Os estudantes interagiam de forma inclusiva, uns eram mais confiantes e outros mais receosos, todos conversavam e interagiam sem restrições e se auxiliavam mutuamente, principalmente demonstrando possibilidades de utilizar os materiais.

Comentavam muito sobre a necessidade de cada um conhecer seus próprios limites e questionavam porque algumas pessoas tinham mais facilidades enquanto outras tinham tantas dificuldades para realizar alguns os movimentos. Era interessante observar que uma pessoa conseguia realizar os saltos e apresentava dificuldade nos rolamentos, ao passo que o contrário acontecia com outro colega, bem como perceber que isso não tinha relação direta com a altura ou peso corporal. Dúvidas como estas repercutiram em reflexões sobre a diversidade de corpos e suas características, as quais nos permitiram destacar a importância de compreender que somos corpos que sentem, que vivem, que pensam (SANTIN, 1987). Uma vez que conheciam o *parkour,* eles se compreendiam como corpos, se conheciam corporalmente e se desafiavam para renovar o entusiasmo, como assim registramos:

> Conversamos sobre as capacidades físicas necessárias para passar pelos obstáculos com facilidade e segurança. Eles percebiam que era necessário ser ágil, ter força e que realizar o percurso cansava bastante. Nestes momentos, procuramos motivá-los a criar novos percursos e formas variadas de passar por eles, respeitando as condições físicas e nível de treinamento de cada um. Depois disso, eles foram criando diferentes percursos e elaborando circuitos para melhorar suas capacidades físicas, a fim de completar o percurso que seria realizado com maior facilidade (Diário, 04/09).

Em momentos como estes, os estudantes assumiam construíam a prática do *parkour* dentro das limitações dos espaços da escola. Por isso, com o objetivo de explorar o *parkour* em seu espaço de origens, isto é, as ruas e parques das cidades urbanizadas, propomos um tipo de tarefa de casa, na qual além de observar lugares para a prática do *parkour* próximo à escola, deveriam pesquisar sobre lugares e movimentos geralmente utilizados pelos seus praticantes.

Subsequente à tarefa, os estudantes foram organizados em trios para realizar uma atividade fora da escola, a qual consistia em criar um percurso somente com obstáculos presentes na área urbana – tais como, bancos de praças, muros e árvores – e filmar a passagem pelo percurso para assistirmos em uma próxima aula. A proposta, para os estudantes, foi significativa e empolgante. Possibilitou explorar o *parkour* em outros cenários e contexto e reconhecer cada colega, como a si mesmo, como construtor da aula. Durante a atividade, os estudantes também produziram fotografias para apresentar a possibilidade de desenvolver o *parkour* na escola e no município. Assim, em parceria com a professora de Artes, as fotografias ilustraram painéis que foram expostos pela escola e geraram a satisfação e o reconhecimento para os estudantes, principalmente ao dialogar sobre as práticas, os conceitos e conhecimento histórico do *parkour* com demais estudantes e professores da escola.

Com base nas informações apresentadas, o protagonismo discente – evidenciado nas escolhas, organização das aulas, na construção de movimentos, nas discussões de temas que emergiam das práticas e nas produções audiovisuais – contribuiu para um estabelecer ambiente mais inclusivo e democrático. Ademais, mobilizou a participação e o comprometimento de todos os estudantes. Todavia, a abertura da aula para os estudantes não foi um processo fácil. Pelo contrário, mobilizar os diálogos e aprofundar conhecimentos requer do professor o compromisso em estudar a cada semana. Conforme aconteceu, as aulas tinham uma continuidade muito própria porque a prática do *parkour* mobilizou as temáticas das aulas seguintes, nesse caso: treinamento físico; possibilidades e limites corporais; e espaços no município para a prática do *parkour*.

Por isso as aulas de Educação Física tornam-se espaços de conhecer, questionar e dar sentido ao mundo, algo somente possível quando há diálogos abertos, uma vez que:

> No diálogo aberto, o exercício da argumentação garante que as posições diferentes possam ser ouvidas. Ao dialogarem sobre a prática social de um esporte, dança, ginástica, brincadeira ou luta, num primeiro momento, é provável que os alunos externem seus conhecimentos de forma difusa e sincrética. Em seguida, a problematização, nutrida co posicionamentos oriundos de fontes variadas, fomenta análises cada vez mais profundas e o acesso a outros olhares/saberes, possibilitando a construção de sínteses pessoais e coletivas (NEIRA, 2016, p.24).

Diante desses temas, pudemos desenvolver reflexões sobre aspectos fisiológicos do exercício, importância da técnica dos na execução de alguns movimentos, ser corpo, utilização e crítica dos espaços públicos e diversidade cultural. Contudo, para isso, como professores precisávamos estar preparados, ou seja, pesquisar.

A PESQUISA COMO AÇÃO DOCENTE

Mesmo cientes dos nossos objetivos e das estratégias de ensino que pretendíamos desenvolver, a pesquisa o *parkour* e, paralelamente, e sobre práticas pedagógicas, foi central ao longo da pesquisa-ação. Sabíamos o que queríamos, mas concretizar o protagonismo discente nas aulas causava dúvidas. Sensação registrada em diários de campo:

> O que fazer para eles participarem das aulas? Como vão reagir à proposta inicial e como dar seguimento às demais aulas? Essas dúvidas causam insegurança, [...] será preciso maior preparação em casa para conseguir desenvolver a aula de forma coletiva. [...] Quantos vídeos levar? Será que vão desistir do parkour? Quais serão as problematizações? (Diário, 14/08).

Não obstante, outra dúvida era quanto à proposta de potencializar o protagonismo discente, uma vez que não sabíamos exatamente como seria concretizado em práticas pedagógicas, tampouco se os estudantes iriam aderir à proposta e construir novos conhecimentos, sem correr o risco de que a aula perdesse seu próprio sentido. Diante destas inquietações, recorremos à literatura e entendemos melhor a importância de levar o aluno "a questionar-se, a fim de compreender seu desenvolvimento, sua capacidade de criação, suas potencialidades e interpretar sua realidade, tornando-se o ator principal de seu próprio conhecimento para, então, poder transformar e edificar sua história" (NOGUEIRA, 2016, p. 33).

De acordo com Nogueira (2016, p. 33), cabe ao professor compreender a relação entre aporte teórico e prática pedagógica, observando a "necessidade de uma reflexão crítica relacionada à prática educativa"; além disso, requer entender que a construção de conhecimento provém da relação entre problematizações e experiências vividas. Nesse sentido, cabe ao professor assumir uma postura problematizadora e crítica, uma vez que, em todas as aulas, foi necessário recorrer à aprendizados construídos durante a formação inicial e ao longo da sua vida. Isso porque nem sempre sabíamos para onde os debates nos levariam, afinal, diálogos eram construídos sem uma análise prévia e precisávamos conduzir algumas reflexões.

Diante das diversas situações vividas junto à turma, reflexões e pesquisas posteriores, compreendemos melhor o processo de reflexão na ação proposto por Schön (1992), segundo o qual o professor começa a construir seu próprio repertório de experiências, que são incorporadas e, quando necessário, mobilizadas em situações similares. Conforme o autor, os princípios relativos ao conhecimento na ação e à reflexão sobre a ação permitem identificar no professor reflexivo o conceito de professor pesquisador como base de sua originalidade (SCHÖN, 2000). Por isso, falar em professor pesquisador remete, também, ao professor reflexivo e, por conseguinte, à pesquisa-ação como atividade docente fundamental para estabelecer processos de reflexão crítica sobre a própria prática docente (FAGUNDES, 2016).

Explica Fagundes (2016, p. 295) que o conceito de professor pesquisador requer entender a reflexão "como processo humano que se dá, individual e coletivamente, em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais"; bem como se consolida ao assumir que produz conhecimento e compreende "a natureza dos fenômenos educativos em razão da necessidade de aprendizado dos alunos e de sua formação humana", o que, em face de processos pedagógicos, sugere considerar "a interculturalidade e a pluralidade como partes inerentes à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela".

Por isso, o reconhecimento de professor pesquisador não se deve às perspectivas técnico-instrumentais, isto é, o uso de procedimentos metodológicos e critérios validados através de pesquisa

(FREITAS, 1995). Trata-se do reconhecimento didático-pedagógico, cuja finalidade é potencializar processos de ensino-aprendizagem (FREITAS, 1995).

> A compreensão dessa finalidade ultrapassa a visão de um professor que ensina em um espaço criado para tal (a aula apenas), mas pressupõe que o ato de ensinar encontra sua dimensão mais ampliada na concretização do trabalho pedagógico em diferentes formas de organização curricular e, em especial, aquela que ultrapassa a organização capitalista de ser escola, organização esta que não toma o trabalho como princípio do processo de aprendizagem (MARTINS; VARANI, 2017, p. 653).

Nesse sentido, Lüdke (2001, p. 80) enfatiza que ser professor pesquisador condiz com o perfil de um profissional que, semelhante a um artista, busca as melhores maneiras de cooptar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, sendo que, para isso, utiliza diferentes materiais e procura soluções mais adequadas à sua criação. A reflexão na ação nos levou a agir conforme as ações didáticas eram materializadas, bem como ficou evidente a importância de estar previamente ciente de possibilidades de discussão, algo que entendemos que somente é construído através de pesquisas anteriores às aulas, uma vez que:

> Precisamos pesquisar muito para entender a prática do parkour e identificar algumas possibilidades de temas. Buscamos informações em várias fontes: livros, artigos e vídeos. Foi necessário, e importante, assistir várias vezes diversos vídeos para entender alguns movimentos e saber o que dialogar sobre eles. Lembrando que o diálogo é coletivo, não parte somente do professor, mas de toda a turma (Diário,16/10).

O planejamento é fundamental para materializar a sequência pedagógica e conduzir discussões, pois, para nós, o *parkour* também era novidade. A pesquisar torna-se fundamental à medida que concilia o principal objetivo da pesquisa-ação: potencializar o protagonismo discente, com formas de mobilizar construções coletiva de conhecimento e, assim, potencializar uma formação crítica. Conforme identifica Nogueira (2016, p. 34): "o docente busca ter conhecimento do que ainda desconhece e compartilha as descobertas com os alunos" para poder construir e produzir com os sujeitos. Por estes motivos, mesmo quando há protagonismo discente, o professor é central no processo educativo porque a tarefa educativa é sua, bem como é sua a responsabilidade de pesquisar porque "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 1996, p. 29).

CONSIDERAÇÕES

Ao longo das aulas, problematizamos as práticas corporais desenvolvidas, questionamos os estudantes e estudamos seus questionamentos, o que fomentou discussões que, muitas vezes, transcendiam nossas expectativas e remetia-nos a buscar esclarecimentos necessários para tratarmos as temáticas escolhidas com propriedade. Por isso, ao retomarmos o problema desta investigação – Como potencializar o protagonismo discente nas aulas de Educação Física escolar? – sustentamos que os diálogos, as construções coletivas e a sequência didática são fundamentais elementos fundamentais para promover espaços de protagonismo dos estudantes. O protagonismo discente esteve presente nas discussões, nas escolhas e na organização das aulas, as quais foram marcadas pelo empenho, comprometimento e participação ativa de todos. Percebemos que os estudantes, gradativamente e cada um no seu tempo, foram se autorizando e atuando com maior autonomia, algo que corroborou para dar sentido às práticas pedagógicas.

Percebemos, também, que na liberdade de ação, criação e problematização os estudantes atribuem significado às experimentações corporais e às temáticas discutidas, bem como assumem as aulas como construções coletivas, nas quais o professo jamais transfere informações, e sim todos compartilham a construção de conhecimentos. Isso significa que, para os estudantes assumirem protagonismo nas aulas, é fundamental promover espaços para reconhecer seus conhecimentos prévios, identificar suas dúvidas pontuais sobre e a partir das manifestações culturais desenvolvidas e estabelecer reflexões críticas. Contudo, essa atitude não exime o professor de sua função educativa de descrever objetivos, planejar sequências didáticas e assumir, em sua prática educativa, a política escolar e a formação crítica dos estudantes. Pelo contrário, entendemos que o protagonismo discente, diferente ao que se poderia pensar, confirma a centralidade do professor nos processos educativos, bem como da pesquisa na prática docente. Nesse processo, a reflexão na ação e a autocrítica tornam-se componente imprescindível na prática docente.

Uma vez que a cultura nos parece central na discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física, assumir a prática, a reflexão e a problematização do *parkour* como manifestações culturais a partir de seus significados compartilhados, permitiu abrir o momento áulico para o diálogo e reconhecimento da cultura corporal conhecida pelos estudantes. Isso também corroborou para atribuir sentido às práticas corporais que eram desenvolvidas em aula e, sobretudo, entenderem a aula como construção coletiva de conhecimento. Conhecimentos que permitiam analisar e compreender o mundo, nunca imposições do professor com base em saberes que, talvez, não fossem pertinentes no contexto atual.

Em consideração ao processo de pesquisa, destacamos a potencialidade da pesquisa-ação na formação do próprio professor, à medida que assume a postura crítica e reflexiva sobre as experiências cotidianas na escola e a própria prática docente. Pensando assim, entendemos que potencializar o protagonismo discente emerge como crítica às formas didáticas que estão cristalizadas nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Física, as quais definem um lugar passivo ao estudante no próprio ato de aprender. Um aprender que é fruto da curiosidade e de um querer saber mais, que esteve presente no momento áulico, transcendeu espaços e os muros da escola, permeou o processo de ação-reflexão-ação e permitiu reinventar possibilidades didáticas. Por isso, os processos formativos são constantes e coletivos, afinal, "não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p. 21).

REFERENCIAS

BETTI, I.C.R. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 27-30, 1995.

BETTI, M. **Educação física escolar:** ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **Educação Física Escolar:** teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, p. 99-109, 2011.

BRACHT, V. *et al*. **Pesquisa em ação:** educação física na escola.3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

COSTA, A.C.G. da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: fundação Odebrecht, 2000.

FAGUNDES, T.B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.65, p.281-298, abr./jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. – 50 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 1995.

LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa.** Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

MARTINS, M.F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. Revista Diálogo Educacional, v.12, n.37, p.647-680, jul. 2017.

NEIRA, M.G. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NEIRA, M.G. Os procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. (Orgs). **Educação física cultural:** escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, p.17-49, 2016.

NOGUEIRA, V.A. **A Pedagogia da Educação Física:** diálogos e reflexões em uma comunidade de aprendizagem. São Paulo, 2016.

NOULA, I. Pensamento Crítico e Desafios na Educação para a Cidadania Democrática: um estudo etnográfico em escolas de ensino fundamental na Grécia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.3, p.865-886, set. 2018.

SANTIN, S. **Educação Física:** uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-91, 1992.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

Universidade do Vale do Taquari
Rua Avelino Talini, 171 - prédio 2 – sala 202.
Bairro Universitário
Lajeado/RS
95914-014